

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA ALAN FAKTÖRÜ: BÖTE BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ****H. Ferhan Odabaşı<sup>1</sup>, A. Aşkı Kurt<sup>2</sup>, Halil İbrahim Haseski<sup>3</sup>, Özge Mısırlı<sup>4</sup>, Mehmet Ersoy<sup>5</sup>,  
Ferit Karakoyun<sup>6</sup>, Selim Günüş<sup>7</sup>****Özet**

Öğretmenlik Uygulaması dersi, Yüksek Öğretim Kurumu'nun kontrolünde düzenlenmekte ve eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın eş sorumluluğunda yürütülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersi eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına minimum altmış saatlik süre ile ilköğretim okullarında uygulama yapma olanağı sağlayan bir derstir. Bu uygulama sürecinin öğretmen adaylarının eğitim gördükleri alanın özelliklerine uygun bir biçimde planlanıp, yürütülmesi ve değerlendirilmesi alanlarında yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacaktır. Söz konusu ders, eğitim fakültelerindeki son sınıf öğrencilerinin kendi alanlarındaki öğretme etkinliklerini kapsamasının yanında, alana özgü problemleri de gündeme getirmektedir. İlköğretim düzeyindeki Bilişim Teknolojileri dersi, hedeflenen kazanımları, içerdiği teorik bilgi ve laboratuvar ortamında uygulamalı etkinlikleri ile diğer disiplin alanlarından ayrılmaktadır. Bilişim Teknolojileri dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için bu dersi verecek öğretmenin, konu alanı bilgisinin yanı sıra, bilgisayar laboratuvarında sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, öğrenci veya teknik donanım kaynaklı sorunlara etkili bir biçimde çözüm getirebilmesi gereklidir. Bu bağlamda çalışmada, alanyazında yapılan araştırmalar ışığında öğretmenlik uygulamasının mevcut durumu ve BÖTE Bölümleri'nde yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersinin alana özgülüğü vurgulanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmenlik uygulaması, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü, öğretmen adayı, bilişim teknolojileri dersi

**FIELD FACTOR IN TEACHING PRACTICUM: A SAMPLE FROM CEIT****Abstract**

This article consists of the applications and implications of the course, Teaching Practicum, carried out in Computer Education and Instructional Technology (CEIT)

<sup>1</sup> Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, fodabasi@anadolu.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, aakurt@anadolu.edu.tr

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, hihaseski@anadolu.edu.tr

<sup>4</sup> ozgekarakus@gmail.com

<sup>5</sup> Arş.Gör., Osmangazi Üniversitesi, mehmetersoy@ogu.edu.tr

<sup>6</sup> Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi, feritkarakoyun@anadolu.edu.tr

<sup>7</sup> Arş.Gör., sgunuc@anadolu.edu.tr

Departments in Turkey. Teaching Practicum is regulated under the control of Higher Education Council (YOK) and carried out with the shared responsibilities of Education Faculties and K12 schools of National Ministry of Education. The course is given in the final year of the education faculties and consists of minimum sixty hours practice in elementary schools. Teaching Practicum course covers the practice of teaching of teacher candidates on their field therefore, represents problems and implications regarding the field. The planning, execution and evaluation of this application process as appropriate to the requirements of the field in which teacher candidates are trained will help teacher candidates become teachers proficient in their fields. The elementary school course of information technologies differs from the fields of other disciplines in terms of the theoretical information it provides and the practical activities in laboratory environment. This study thus, tries to point out the uniqueness of the CEIT departments in the Teaching Practicum course by presenting the current situation and the literature.

**Keywords:** teaching practicum, Computer Education & Instructional Technologies departments, teacher candidate, information technologies course

### Summary

One of the most important phases of teacher training is the teaching practicum. The teaching practicum is an activity carried out to allow teacher candidates attending education faculties to transfer their theoretical knowledge into practice in a real school environment and to help them know about and gain experience in their profession (Council of Higher Education, 2008). With the help of teaching practicum, teacher candidates learn to teach, acquire the skills necessary to cope with possible problems in laboratory applications (MacKinnon and Scraff-Seatter, 1997) and develop their effective-teaching skills (Merland, 2001). The planning, execution and evaluation of this application process as appropriate to the requirements of the field in which teacher candidates are trained will help teacher candidates become teachers proficient in their fields.

One of the specialization fields of teaching in our country is the program of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) started in 1998 in the body of education faculties of universities. The graduates in this field, also called information technology teachers, are responsible for giving the course of information technologies found in the curriculum of elementary schools. With this course in elementary schools, information technology teachers aim at training individuals who have the qualifications required in this century and who can reach the information they need and use it in line with their purposes.

The elementary school course of information technologies differs from the fields of other disciplines in terms of the theoretical information it provides and the practical activities in laboratory environment. In order for the course of information technologies to achieve its goals, the teacher responsible for giving this course is supposed to have class management skills in computer laboratory, be knowledgeable about the subject matter and to provide effective solution to the problems that could occur due to the technical equipment or due to the students. Therefore, in order for teacher candidates trained in the department of CEIT to become equipped and prepare for their profession, the teaching practicum activities should be planned and executed as special to the field.

The purpose of the present study is to reveal the different aspects of the application of the teaching practicum executed in the department of CEIT and to provide suggestions for increasing the effectiveness of the teaching practicum.

In this respect, in order to evaluate the application of the teaching practicum from a broader perspective, it is necessary to examine the situation of current teaching practicum applications in Turkey as well as in the world.

In some of the European Union countries, the teaching practicum is an important application executed in a longer period of time when compared to the one in our country. Considering the teaching practicum application in our country, it is seen that before the universities in Turkey became a part of the teaching practicum application, it had a structure influenced by the social life as well as by the cultural life; however, today, the teaching practicum application is limited to the school experience and teaching applications. Up until 1998, the teaching practicum applications were executed together with a number of teacher-training institutions; however, when universities started to take part in this application, cooperation with faculty members, the mentor teacher and the school administrators increased. In addition, the lack of planning and of efficient cooperation and

communication between Education Faculties and application schools caused various problems. Furthermore, this lack of cooperation and communication between these two institutions or between the administrators responsible for the teaching practicum application could cause serious problems regarding the teaching practicum applications (Şallı, 2007; Ünver, 2003; Can, 2001; Saka, 2001).

When the related literature is reviewed, it is seen that especially the teacher candidates' views about the teaching practicum application as well as the related data obtained from sharers emphasize the problems experienced regarding the teaching practicum application. Studies reported in related literature tried to determine the problems regarding the teaching practicum application mostly by revealing the views of teacher candidates, faculty members and mentor teachers about the application. Studies carried out on the teaching practicum applications revealed that there are some common problems. Among these problems is the lack of faculty-school cooperation; lack of coordination and communication among the teacher candidate, the faculty member and the mentor teacher; lack of the faculty member's support and guidance due to his or her workload at university; inappropriate or incorrect choice of school for the teaching practicum application; unhealthy evaluation of the teaching practicum application; and lack of technology and laboratory in the application schools. Moreover, one of the most important problems in teaching practicum applications is the difficulty to find an appropriate application school due to the limited time allocated for the teaching practicum application – which is executed only in the last or the last two academic terms of the undergraduate programs.

Although problems similar to those observed in other fields are experienced in teaching practicum applications in the department of CEIT, there are still some other problems. CEIT teacher candidates need the technological sub-structure of the application schools more during the application process. In this respect, determining the schools appropriate to the teaching practicum application for CEIT teacher candidates could be a problem. In addition, the fact that teacher candidates are supposed to carry out this application in the last academic term of their undergraduate education leads to the problem of finding a school appropriate to the application and thus results in unhealthy applications. Furthermore, it was observed that due to their knowledge about computers and related technologies, CEIT teacher candidates are obliged by the school administrators to do the school works - which is not included in the scope of the teaching practicum application.

Considering all these dimensions, it is especially necessary to improve the physical sub-structure of the application schools regarding the teaching practicum application executed in CEIT departments. As the improvement of the physical sub-structure of the application schools involve more laboratories and computers, it will also increase the time allocated for the teaching practicum application. Thus, it could be stated that in this way, teaching practicum applications in CEIT departments will be more effective.

## Giriş

Dünyadaki en eski ve anlamlı mesleklerinden biri olan öğretmenlik, tarihin tüm çağlarında, keşfedilen ve üretilen bilginin gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak amacıyla, toplumun ilerlemesi ve gelişmesi için olmazsa olmaz bir görev olarak görülmüş ve diğer mesleklerden ayrı olarak, her daim yüceltilen bir uğraş sayılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkması, insanın merakı, dünyayı tanıma ve bilme ihtiyacı hissetmesi ile gündeme gelen anlama, öğrenme ve öğrenilenlerin genç kuşaklara aktarılmasının doğurduğu eğitim ihtiyacının bir sonucudur. Geniş bir zaman diliminde incelendiğinde eğitim, ilkel toplumlarda ailenin sorumluluğunda iken, dinin birey hayatında öneminin artması ile dini kurumların bir görevi sayılmış; toplumsal yapının karmaşılaşması sonucunda ise devletin ödevleri arasında yer almıştır (Gelişli, 2003). Eğitim anlayışında meydana gelen bu değişimin, öğretmenlik mesleği üzerinde önemli etkileri olmuştur. Bu süreç sonunda, eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte, öğretmenlik için özel bilgi ve becerilere sahip olunmasının gerekliliği anlaşılmıştır (Erden, 1998). Her türlü günlük bilgi ve uygulama konusunda deneyimli olduğu kabul edilen öğreticiler tarafından yürütülen öğretmenlik mesleği, psikoloji ve eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar ve ilerleyen teknoloji ile profesyonelleşme anlamında gelişmeler göstermiştir. Böylelikle, alan uzmanı öğretmenlerin daha donanımlı bir şekilde yetiştirilebilmesinin yolu açılmış; öğretmenlik mesleğinde tarih, coğrafya, biyoloji, matematik gibi çeşitli uzmanlık dallarının ortaya çıkmasıyla birlikte, her bir disiplin alanında en doğru ve sağlıklı bilginin aktarılması, kendisini bir disiplin alanında yetiştirmiş uzman öğretmenler aracılığıyla sağlanmaya başlanmıştır. Öğretmenlik mesleğindeki uzmanlaşma süreci, öğretmenlik eğitiminin uzmanlaşılana özgü hedeflere ve alanın özelliklerine uygun bir biçimde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Başka bir ifade ile belli bir alanda uzmanlaşmış öğretmenler yetiştirmek için, öğretmenlik eğitiminde kazandırılması hedeflenen mesleki bilgi ve becerilerin söz konusu alanın özellikleri ve dinamikleri dikkate alınarak sunulması gereklidir. Bu bağlamda, etkili bir öğretimin tasarlanması; öğrenme isteginde bulunan hedef kitlenin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının temel alınarak öğretimsel hedeflerin belirlenmesi (Brown ve Green, 2006), bu hedefler doğrultusunda materyaller ve etkinliklerin geliştirilip uygulanmasıyla (Gagne, Wagner, Golas ve Keller 2005) olanaklıdır. Söz konusu süreçte öğretim hedeflerinden yola çıkarak, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılarak uygulama etkinliklerinin yapılması önem taşımaktadır. Bu bakış açısı ile öğretmenlik mesleğindeki disiplin alanları incelendiğinde, her alanın kendine ait hedefleri olmasının yanında, bu hedefleri gerçekleştirebilmek için bazı alanlarda ağırlıklı olarak teorik bilgi sunulması gerekirken; bazı alanlarda teorik bilginin yanında laboratuvar uygulamaları, atölye çalışmaları ya da devinsel etkinliklerin yapılması gerekli olabilmektedir. Bu durum, alanlar arasında bir dersin planlanmasından, uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadarki süreçte farklılıklar olduğunu ve öğretmenlik eğitiminin alanlar arası farklılıklara uygun olarak yapılması gerektiğinin bir göstergesidir.

Öğretmen eğitiminin en önemli aşamalarından birisi öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik uygulaması, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının edindikleri kuramsal bilgileri, mesleğe başlamadan önce, gerçek bir okul ortamında uygulamaya aktarabilmelerini, mesleklerini tanımalarını ve deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla yürütülen bir etkinliktir (YÖK, 2008). Öğretmenlik uygulamasıyla öğretmen adayları, öğretmeyi öğrenmekte, laboratuvar uygulamaları olan derslerde çıkabilecek

sorunlarla baş etme becerileri kazanmakta (MacKinnon ve Scraff-Seatter, 1997) ve etkili öğretmenlik becerileri geliştirmektedirler (Merland, 2001). Bu uygulama sürecinin öğretmen adaylarının eğitim gördükleri alanın özelliklerine uygun bir biçimde planlanıp, yürütülmesi ve değerlendirilmesi alanlarında yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Ülkemizdeki uzmanlaşmış öğretmenlik alanlarından birisi de 1998 yılından beri üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliğidir. Bu alanın bilişim teknolojileri öğretmenleri olarak adlandırılan mezunları, ülkemizde çağın gerektirdiği niteliklere sahip, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi amacı doğrultusunda kullanabilen nesiller yetiştirmek amacıyla ilköğretim öğretim programında yer alan bilişim teknolojileri dersini yürütmekle görevlidirler.

İlköğretim düzeyindeki bilişim teknolojileri dersi, hedeflenen kazanımları, içerdiği teorik bilgi ve laboratuvar ortamında uygulamalı etkinlikleri ile diğer disiplin alanlarından ayrılmaktadır. Bilişim teknolojileri dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için bu dersi verecek öğretmenin, konu alanı bilgisinin yanı sıra, bilgisayar laboratuvarında sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, öğrenci veya teknik donanım kaynaklı sorunlara etkili bir biçimde çözüm getirebilmesi gereklidir. Bu nedenle, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümlerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının, mesleklerine donanımlı bir biçimde hazırlanmaları için, öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin alana özel bir biçimde planlanması ve yürütülmesi gereklidir.

Bu çalışmanın amacı diğer alanlara göre, BÖTE Bölümünün öğretmenlik uygulamasının taşıdığı farklılıkları ortaya koymak ve söz konusu uygulamaların etkililiğini arttırma konusunda fikir vermektir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması etkinliğinin daha geniş bir bakış açısı ile değerlendirilebilmesi için söz konusu uygulamaların dünyada ve Türkiye'deki gelişimi ile var olan durumun incelenmesi gerekmektedir.

### **Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlik Uygulaması**

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutması açısından, çeşitli ülkelerdeki öğretmen yetiştirme etkinlikleri karşılaştırmalı olarak ifade edilmiştir.

#### **Fransa**

Fransa'da öğretmenlik uygulamaları, ön hazırlık, gözlem süreci, rehberli görev yapma ve tek başına görev yapma olmak üzere dört kademedен oluşmaktadır. Öğretmenlik eğitimi sürecinde öğrenciler beş yüz saat uygulama eğitimi almaktadırlar. İlk yıl her devre için birer haftalık staj düzenlenmektedir. İkinci yıl ise sekiz haftalık bir staj süresi bulunmaktadır. Stajlar 2-4 haftalık dönemler halinde uygulanmakta, bu süreçte stajyer öğretmen sınıfta sorumlu öğretmen olarak görev yapmaktadır. İlkokul stajyer öğretmenleri stajlardan üç haftalık devreler halinde dokuz hafta boyunca sorumlu tutulmaktadır. Staj sırasında stajyer öğretmenler tek başına çalışmaktadırlar. Uygulama eğitimi boyunca stajyer öğretmenlerin farklı sınıflarda gerçekleşen uygulama sürecinden geçmesi gerekmektedir. Eğitimin birinci yılında öğrenci sınıf yönetimi üzerinde durmaktan ziyade durum analizi üzerinde durmaktadır. İkinci yılda ise sorumlu staj ve görev alımından önce yapılan etkinliklerle etkili sınıf yönetimine odaklanılmaktadır (Topbaş, 2004; Kilimci, 2006; EURYDICE, 2009).

### ***Almanya***

EURYDICE’da (2009) belirtildiği üzere, Almanya Demokratik Cumhuriyetinde öğretmenlik eğitimi, ilköğretim düzeyi (1-4 arası sınıflar) ve ortaöğretim düzeyi (5-12 arası sınıflar) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik eğitimini, öğretmenlik uygulamasını da içeren dört veya beş yıllık bir eğitimle tamamlamaktadır.

Öğretmenlik eğitimi temel olarak yüksek öğretim dersleri ve uygulamalı pedagojik eğitim olarak iki kademedен oluşmaktadır. Öğretmenlik eğitimi dersleri sanat ve müzik yüksek okulu, eğitim fakültesi (Pädagogische Hochschulen) ve teknik fakültelerde (Technische Universitäten) verilmektedir. Uygulamalı pedagojik eğitim ise, Vorbereitungsdienst (hazırlık seviyesi) şeklinde öğretmenlik eğitimi okullarında ve enstitülerinde gerçekleştirilmektedir. Genellikle iki yıl süren, bölgeye ve öğretmenlik türüne göre değişebilen öğretmenlik eğitiminin ikinci dönemi, okullarda derslerde gözlem, rehberle ve bağımsız olarak öğretim etkinlikleri ve uygulamalı eğitimle kazanılan deneyimin yeniden değerlendirildiği ve birleştirildiği öğretmen eğitimi enstitülerindeki eğitim teorisi ve alan derslerinden oluşmaktadır. Öğretim uygulamalarında ödül kredi yardımıyla uygulamalı pedagoji dönemi ve diğer bazı dersler için hazırlık döneminin süresi 18 ay hatta bazı örneklerde 12 ay kadar indirilmiştir.

### ***Finlandiya***

Finlandiya’da öğretmenlik uygulaması eğitimde konu ile ilgili çalışmaları ve gelişmiş bir uygulama bağlamında oryantasyon stajını içermektedir. Oryantasyon stajında öğrenciler meslek okulunun düşük bir aşamasında kendilerini öğretime ve öğrencilere alıştırmaktadırlar. Öğrenciler ikiye veya yalnız bir şekilde bağlı olunan okullarda veya üniversiteler tarafından belirlenen öğretim uygulaması okullarında uygulama yapmaktadırlar. Öğrenciler öğretimi gözlemleyip, ekip öğretmeni gibi davranmakta ve öğretim uygulamasını gerçekleştirmektedir. Gelişmiş stajlarda öğrenciler farklı konuları öğretmek, dersleri planlamak ve öğretimin temel formlarını kullanmayı öğrenmektedir. Öğretmenlik uygulamasında amaç, öğrencilerin öğretme işi ile ilgili düşüncelerini genişletmek ve onları öğretmenlerin yaptığı görevleri uygulamada değişik yöntemlere yakınlaştırmaktır. Öğrenciler için diğer amaç ise bir sınıf öğretmeni olarak kendi etkili yöntemlerini bulmak ve öğretim durumlarında ortaya çıkabilecek problemler için bağımsız, yaratıcı ve gerekçeli çözümler üretebilmek için öğretim yöntemlerini geliştirme becerisine sahip olmaktır (EURYDICE, 2009).

### ***İngiltere***

İngiltere’de öğrencilerin okul yaşantısı kazanmaları ve öğretme uygulamaları birden fazla okulda yapılmaktadır. Süresi üç yıl ve daha az olan programlarda en az 75 gün (yıllık eğitim süresi en az 36 haftadır), dört yıllık lisans programlarında ise en az 100 gün okulda yaşantı kazanma ve öğretme uygulamalarına ayrılmak zorundadır. Bu süreçte aday öğretmenler, çocukların öğrenme ve gelişmelerine yardım edici nitelikte program hazırlamayı, öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye, araştırmaya, yaratıcılığa yöneltecek öğretimi etkili olarak yönetmeyi öğrenmektedirler. (EURYDICE, 2009).

### **Hollanda**

Hollanda’da öğrenciler çalışmaya niyetlendikleri alanda öğretim programının zorunlu bir parçası olarak öğretmenlik uygulaması eğitimi almaktadırlar. Üniversiteler öğretmenlik uygulama süresinin en az 250 saatini okulda geçirmek ve 120 saatini de derse girmek olmak üzere toplam 840 saat olması gerektiği konusunda anlaşmışlardır. Ortaöğretim öğretmen eğitimi programı son sene öğrenim görmeyi ve çalışmayı bir arada sunmaktadır. Öğrenciler okulun boş bir kadrosunda yarı zamanlı olarak sınırlı süreyle çalışabilmekte ve eğitim görebilmektedirler (EURYDICE, 2009).

Yukarıda kısaca aktarılan Avrupa ülkelerindeki öğretmenlik uygulamalarından sonra ülkemizdeki durumun da gözden geçirilmesi gereklidir.

### **Türkiye’de Öğretmenlik Uygulaması**

Geçmişten günümüze Türkiye’de genel anlamda öğretmen yetiştirme, özelde ise öğretmenlik uygulaması gerek Cumhuriyet öncesi dönemlerde gerekse Cumhuriyet döneminde önemli görülmüştür. Hatta Cumhuriyet öncesi dönemlerde öğretmen okullarından mezun olan öğrencilere staj yapabilmeleri için “Darülmeliyat” adı verilen uygulama okulları açılmıştır (Küçüköğlu, 2006). Bu çalışma kapsamında Cumhuriyet kurulduktan sonra öğretmen yetiştiren kurumların uygulamaları ele alınmıştır.

Öğretmenlik uygulaması, Cumhuriyet dönemiyle birlikte belki de en basit anlamda köy eğitmenliği kursları uygulamasıyla yapılmıştır. Köy eğitmenliği kursları köydeki öğretmen eksikliğinin giderilmesi amacıyla açılmış kurslardır. Kurslar teorik bilgilerin dışında uygulamayı da kapsamaktadır. Kurslardan yararlananlar, her sabah çayır biçmek, ot balyası yapmak, pullukla tarla sürmek, atıcılık veya koyunculuk dersi gibi uygulama dersleri içerisinde yer almışlardır (Ergün, 2008).

Köy eğitmenliği kurslarına benzer şekilde köy enstitülerin kurulma amacı da yine köylerdeki öğretmen açığını kapatmaktır. Derslerde uygulanan yöntemlerin temelinde, öğrencileri çalışmalara yönlendirerek, onlara bilgiyi iş içinde ve iş aracılığıyla öğretme yer almaktadır (Gökçora, 2007). Meslek dersleriyle ilgili uygulama ise köy okullarında yapılmıştır. Köy enstitülerinde öğrencilerin bilgi ve becerileri, zihinsel, bedensel ve toplumsal etkinlikler göstererek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak kazanmalarına önem verilmiştir (Tekişik, 2006). Köy eğitmenliği kurslarıyla karşılaştırıldığında köy enstitülerinde daha profesyonel olarak öğretmen yetiştirildiği söylenebilir.

Eğitim enstitüleri ise, köy eğitmenliği kursları ile köy enstitüleri gibi ilköğretimdeki öğretmen açığını değil belli dallarda ortaöğretimdeki öğretmen açığını kapatmak amacıyla açılmış kurumlardır. Bu kurumlara öğrenciler seçilerek alınmış, öğrenciler, kendi alan derslerinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alarak, bir süre de staj yapmışlardır. Ancak, özellikle 1975- 1980 döneminde bu okullarda düzenli bir eğitim-öğretim ve programlı uygulama-staj yapıldığı söylemek zordur (Kavcar, 2002).

Tüm bu kurumlardan farklı olarak yüksek öğretmen okulu öğretmen yetiştirmede oldukça önemli bir kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan eğitim kurumu önce İstanbul, sonra da sırasıyla Ankara ve İzmir de yüksek öğretmen okulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okullarda öğretmen yetiştirme



ve öğrenci seçiminde farklı modeller kullanıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle İstanbul'da kurulan okul kendine model olarak Fransız Yüksek Öğretmen Okulu modelini örnek almıştır (Bozdemir, 2010). Bu farklı model uygulamaları öğretmen yetiştirmede doğru modeli bulma çabası fikrini akla getirmektedir. Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri yedinci ve sekizinci dönem içinde hazırlanan programa göre, Bakanlıkça belirlenen liselerde branşları ile ilgili derslerde 20 saatten az olmamak üzere staj çalışmalarına katılmışlardır (Gelişi, 2001).

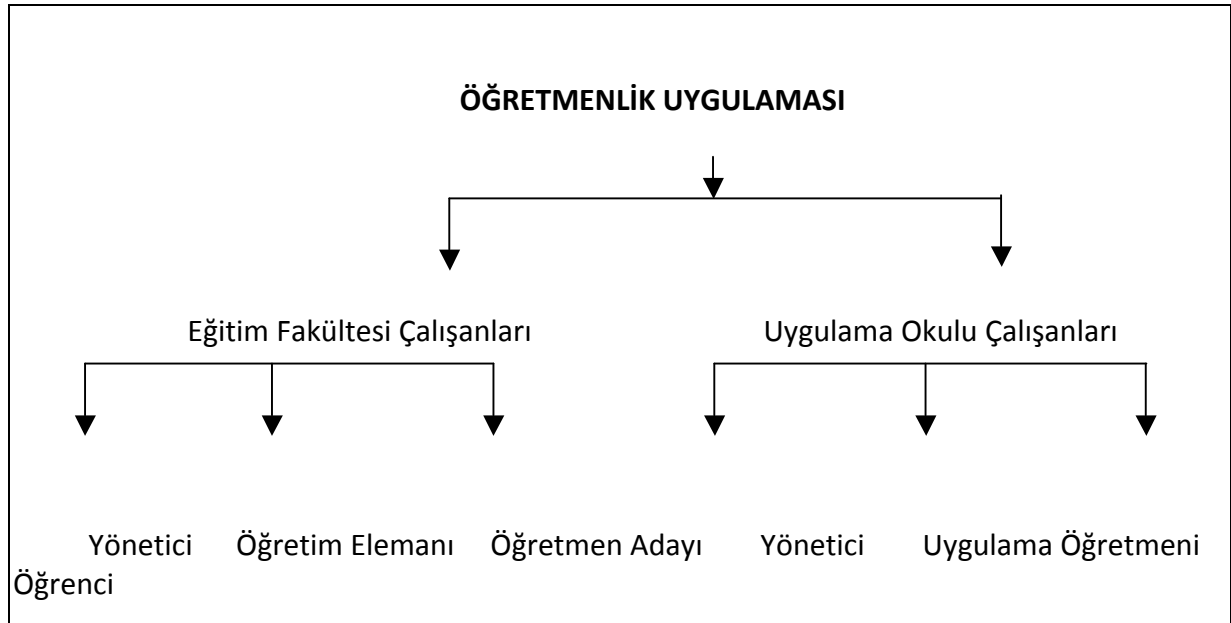
Günümüzde öğretmenlik uygulamalarının, kurumlar arası işbirliği/koordinasyon, okul ortamında uygulama, aktif katılma, uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması, ortak değerlendirme, kapsam ve çeşitlilik, uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesinin yanı sıra uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkelerine dayandırıldığı görülmektedir (MEB, 1998). Bu ilkelere uygun öğretmen yetiştirme görevi günümüzde üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Nitekim Kavcar (2002), 1998 yılıyla birlikte eğitim fakültelerinin rolünün değişmesinin, öğretmenlik uygulaması açısından oldukça önemli bir gelişme olduğuna dikkat çekmiş, uygulamanın hem fakültelerdeki dersler içinde hem de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarındaki öneminin ve süresinin arttığını vurgulamıştır. Aynı zamanda öğretmenlik sertifikası programlarının dört yıllık lisans öğrenimi ile bütünleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültürle yoğrulan bir bütün olarak akademik boyutta ele alınmasına katkı getirmiştir. Uygulama bağlamında ise Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin söz konusu programlar içerisinde yer alması da öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerinin ve bir bakıma aday öğretmenlik sürecinde uygulamalı araştırma yapma deneyimini kazanmalarının önünü açmıştır.

Öğretmenlik uygulamaları eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılma çalışmalarına geçilmeden önceki dönemlerde sadece üç haftalık bir süreyi kapsamakta ve tüm ülke genelinde standart denilebilecek, uygulama esaslarının dayandığı temel bazı ilkelerin yer aldığı bir "Uygulama Yönergesi" sahip değildi (Aslan, 2003). Bu nedenle, fakülte-okul işbirliğinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri ve kapsamındaki uygulamalara yansması birtakım yasal dayanakları gerekli kılmıştır. Bunlardan ilki, MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı arasında "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Okul Uygulamaları"na ilişkin koordinasyon ve işbirliğini öngören 28.07.1998 tarihli protokolüdür. İkincisi ise MEB bünyesinde sürece katkı sağlayan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 03.08.1998 tarihli Okul Uygulamaları Yönergesidir. Eğitim fakültelerine yönelik düzenleme, meslek bilgisi derslerinin entegrasyonu ve bu iki yasal dayanağın temelini, YÖK ve Dünya Bankası'nın ortaklaşa yürüttüğü Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin çıktılarından aldığını söylemek mümkündür. Öğretmen yetiştirmenin bu yönüyle, yeni neslin eser sahibi olan öğretmenlerin yetişmesinde birçok dinamiği ve iş göreni bünyesinde barındıran potansiyeli, öğretmenlik uygulamasının da gerek özelleşmiş durum çalışmalarında gerekse geniş kapsamlı birçok araştırmaya açık olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde öğretmenlik uygulamalarının, üniversitelerin devreye girmesinden önceki dönemde sosyal yaşamla ve kültürel yapıyla yoğrulan bir yapıya sahip olduğu görülmekteyken günümüzde ise bu uygulamalar Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle sınırlı tutulmaktadır.

### Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlik uygulaması genel olarak teoriyi uygulamaya dönüştürme, gözlem yapma, ders verme deneyimi kazanma, öğretmene destek olma gibi amaçlarla yapılmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının asıl öğretmenliğe uygulamalı olarak hazırlanma sürecidir. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, etkili öğretim materyali hazırlayabilme, gerçek yaşamda uygulama yapma olanağı sunma vb. faydalar sağladığı söylenebilir (Alaz ve Birinci, 2009; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Peker, 2009). Lisans programlarında önemli bir yeri olan öğretmenlik uygulamalarının; öğretmen adayının nitelikli bir öğretmen olma sürecinde, kendi yeterliklerinin farkına varmada, teorik olarak öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmalarında, ne kadar bir birikime sahip olduklarını görmelerinde ve özellikle de bir öğretmen olarak ne kadar hazır olduklarını görerek mesleğe ilişkin kendilerini tanımalarında önemli katkıları olduğu belirlenmiştir (Şişman ve Acat, 2003). Ancak, yıllardan beri öğretmenlik uygulaması sürecinin her aşamasında sorunların yaşandığı, teori ile pratik arasındaki kopukluğun tam olarak giderilemediği söylenebilir (Russell, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin oluşabilecek sorunlar, süreçte görev alan paydaşlar olan fakülte-okul ekseninde yoğunlaşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlik Uygulamalarında Görevli Kişiler (Kaynak: Ünver, 2003 )

Şekil 1’de görüldüğü üzere Eğitim Fakültesi ve uygulama okulu arasında işbirliğinin, iletişimin ve programın en iyi şekilde kurulması gerekmektedir. Bu iki kurum arasında ya da aynı kurumun sorumluları arasında yaşanabilecek işbirliği ve iletişim eksikliği öğretmenlik uygulamalarına ilişkin sorunlara neden olabilmektedir (Şallı, 2007; Ünver, 2003; Can, 2001; Saka, 2001). Alanyazın incelendiğinde başta öğretmen adaylarının görüşleri olmak üzere, paydaşlardan veriler toplanarak öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar vurgulanmıştır.

Alaz ve Birinci (2009) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmalarında öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında edindikleri olumsuz deneyimlerin kaynağı olarak derse, uygulama okullarına, yasal işleyişe ve koordinasyona bağlı aksaklıkları vurgulamışlardır. Öğretmen adayları dersin işlenişine ilişkin yaşanan sorunları, uygulamanın haftanın sadece belirli bir günüyle sınırlanmış olması, sadece belirlenmiş sınıflarda uygulama deneyimine sahip olabilme ve öğretmenlik uygulaması dersinin sadece 4. sınıfta alınması olarak sıralamışlardır. Aynı zamanda öğretmen adayları uygulama okullarındaki öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen statüsüne koyamaması, köy okullarında deneyim sahibi olamama, okul idaresinin ilgisizliği, teknik donanım eksikliği gibi uygulama okullarına ilişkin yaşanan sorunları dile getirmişlerdir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2009) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri arkadaşlarıyla iletişim ve uyum sorunu yaşama, materyal hazırlamada sorun yaşama, uygulama okuluyla ilgili materyal eksikliği çekme, uygulama okulundaki öğrenci sayısının fazla olması gibi sorunlar belirlemişlerdir.

Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlik uygulaması ile ilgili karşılaşılan sorunlar; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin olumsuz algıları; uygulama yapılan okulda amaca uygun çalışmalar yapılmadığı için rahatsızlık duyma, yapılacaklar konusunda yeterince bilgilendirilmeme, uygulama okulunda ders öğretmeni gelmediği zaman okul yöneticilerinin öğretmen adayından derse girmesini istemesi şeklinde sıralanmıştır (Arabacı, 2008).

Dursun ve Kuzu (2008) BÖTE öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına yönelik yaptığı çalışmalarında öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunları; öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yeterince danışmanlık yapamaması, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince danışmanlık yapmaması, uygulama okul ve öğretmenlerinin sağlıklı bir şekilde seçilmemesi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında yeterli iletişimin kurulamaması, değerlendirmenin sağlıklı yapılmaması, öğretmen adaylarının uygulamaya gereken önemi vermemesi, uygulama okullarındaki teknolojinin yetersiz olması şeklinde sıralamışlardır.

Dilmaç ve Dilmaç (2008) resim-iş öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmalarında; uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını birer meslektaş olarak görmemeleri, uygulama okullarına gönderilen öğretmen adayı sayısının fazla olması, öğretmen adaylarının öğrenci düzeyine uygun ders anlatmamaları nedeniyle uygulama öğretmenlerinin konuyu daha önceden işlemeleri, öğretmenlik uygulamasına ilişkin yapılan değerlendirmenin sadece dönem sonunda not verme amacıyla yapılması gibi sorunları sıralamışlardır.

Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007) farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında; fakülte ile uygulama okulu arasındaki koordinasyon eksikliği, okul idarecileri ile iletişim eksikliği, bazı uygulama öğretmenlerinin rehberlik etme becerilerinin yetersiz olması ve uygulama süresinin yetersizliğini sorunlar olarak belirlemişlerdir.

Kocatürk (2006) öğretim elemanları, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada; öğretmen adaylarının

öğretmenlik uygulaması öncesinde ve öğretmenlik uygulaması süresince gerek sorumlu öğretim elemanından gerekse uygulama öğretmeninden yeterli düzeyde destek ve rehberlik almadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına yeterli düzeyde rehberlik sağlayarak yönlendirme yaptıklarını vurgulamışlardır.

Cansaran ve İdil (2006) fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasıyla ilgili görüşlerini aldıkları çalışmalarında; öğretmenlik uygulaması süresinin az ve uygun zaman dilimlerinde olmaması, sorumlu öğretim elemanının öğretmen adayını yeterince izlememesi, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayını güdülemede yetersiz kalması gibi sorunları dile getirmişlerdir.

Paker (2005) İngilizce öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının çoğunun uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretim elemanından yeterli yardım ve destek almada sorunlarla karşılaştığını vurgulamıştır.

Sılay ve Gök (2004) sosyal ve fen alanlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin öğretmen adayları, uygulama kapsamında fakülte-okul işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmediği, uygulama okulunda gerçekleştirilen çalışmaların ciddiye alınmadığı, uygulama okulunda öğrenim gören öğrencilerin aday öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan memnun olmadıkları, uygulama öğretmenin üzerinde birden fazla aday öğretmenin bulunmasının adayların çalışmasını olumsuz yönde etkilediği, uygulama okullarındaki sınıfların kalabalık olması nedeniyle çalışmaların yürütülmesinin zorlaştığı, uygulama öğretmenin görev/sorumlulukları ile okul idaresi tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmedikleri şeklinde sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Can (2001) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptığı çalışmada; fakülte ile uygulama okulu arasında işbirliği eksikliği, öğretmen adaylarının yönetim etkinliklerine, okuldaki eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklere beklenenin altında düzeyde katılmaları, uygulama okulundaki müdürlerin denetimlerde yetersiz kalması, öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile birlikte yapmaları gereken haftalık değerlendirme toplantılarının süreklilik göstermemesi gibi sorunlara vurgu yapmıştır.

Oral ve Dağlı (1999) gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal (Tarih ve Coğrafya) ve fen (Fizik, Kimya, Biyoloji) alanlarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik algılarını incelemişlerdir. Çalışmada; Sosyal Bilimler bölümündeki öğretmen adaylarının, Fen Bilimleri bölümündeki öğretmen adaylarına göre “uygulama okullarındaki olanakların yeterli olduğu” görüşüne daha çok katıldıkları görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, okulların, fen bilimleri bölümü için gerekli olan öğretim araç-gereçlerine yeterince sahip olmadıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Alanyazındaki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin çalışmalar kapsamında; çoğunlukla öğretmen adayları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninden öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşler alınarak sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlik uygulamaları ile ilgili ortaya çıkan ortak sorunlar; fakülte-okul işbirliği eksikliği, öğretmen adayları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında iletişim ve koordinasyon eksikliği, öğretim elemanının öğretmen adaylarına yeterli desteği ve rehberliği verememesi, öğretmenlik uygulaması için yanlış ya da bilinçsiz okul seçimi, öğretmenlik uygulamasına

ilişkin değerlendirmenin sağlıklı yapılması, uygulama okullarındaki laboratuvar ve teknoloji yetersizliği şeklinde sıralanabilir. Bunlarla birlikte; öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan önemli sorunlardan birinin de uygulama süresinin az olması ve sadece lisans programlarının son dönemlerine sıkıştırılmış olması nedeniyle uygun okul bulunmasının güçlüğü olduğu söylenebilir.

BÖTE öğretmenlik uygulamalarında diğer alanlardaki benzer sorunlar gözlenmesine rağmen birtakım farklı sorunlar da oluşabilmektedir. BÖTE öğretmen adayları uygulama sırasında uygulama okulunun teknolojik alt yapısına daha çok ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda BÖTE öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında uygun okulların tespiti sorun oluşturabilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans programının son döneminde uygulama yapmak zorunda olmaları uygun okullara yönlendirilmemeyi bu nedenle de sağlıklı uygulamaların yapılamamasını gündeme getirmektedir. Bunun yanında, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar ve teknoloji bilgileri nedeniyle uygulama okullarında uygulama amacı dışında okulun işlerinde görevlendirilebildikleri gözlemlenmektedir.

Alanyazında belirlenen öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorunların çözümünde fakülte-okul işbirliğinin ve sağlıklı iletişimin sağlanması yanı sıra aktif bir şekilde süreçten sorumlu olan öğretmen adayı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesinin önemli olduğu söylenebilir (Bağcıoğlu, 1997).

### Sonuçlar

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili sorunlar, öğretmen adayı, zaman, araç gereç, okul öğretmeni gibi pek çok boyutu içinde barındırmaktadır. Uygulamadaki var olan sorunlara öncelikle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları açısından bakmakta fayda vardır. Bilindiği gibi ülkemizde öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra atanmak için girmek zorunda oldukları bir sınav mevcuttur. Öğretmen adaylarının bu sınava girdiği sene göz önüne alındığında bu sene aynı zamanda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin verildiği zamandır. Dünya'daki öğretmenlik uygulamalarına bakıldığında, ülkemizde sadece lisans eğitimin son senesinde yapılmakta olan öğretmenlik uygulamasına ilişkin derslerin, bahsedilen ülkelerde tüm yüksek öğrenime yayıldığı görülmektedir. Eraslan (2009) tarafından yapılan çalışmada Finlandiya'daki öğretmenlik uygulamalarında, öğretmen adayının çok aşamalı bir değerlendirme sürecinden geçtiği, tüm lisans eğitimi boyunca öğretmenlik gözlem ve uygulamalarına tabi tutulduğundan ve öğretmen yetiştiren kurumların kendine ait uygulama okulu olduğundan söz edilmektedir. Ancak ülkemizde öğretmen adaylarının tüm lisans eğitimi boyunca öğretmenlik uygulamalarına katılımları olanaklı değildir. Böylesi bir durum eğitim fakültelerindeki tüm öğrencilerin aynı sene içinde uygulama okullarına gideceği anlamına gelmektedir. Bu da gerek okullardaki öğretmenlerin yetersiz olması, gerekse okulların fiziksel yapılarının buna uygun olmaması nedeniyle mümkün olmamaktadır.

Tüm bölümler için olanaklı olmayan bu uygulama şekli Bilişim Teknolojileri dersi için çok daha zordur çünkü Bilişim Teknolojileri dersi laboratuvar ortamında işlenen bir derstir. Ancak okullarımızdaki laboratuvarlar yeterli sayıda değildir (Çakır ve Yıldırım, 2009). Bu sorunu ortadan kaldırmak ya öğretmen adaylarının uygulama için ayırmaları gereken zamanı azaltmakla ya da okullardaki Bilişim Teknolojileri dersi saatini artırmakla mümkündür. Ancak uygulama açısından bakıldığında her iki seçeneğin de gerçekleştirilmesi zor görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri dersinde okullarla ilgili olarak laboratuvarların sayıca yetersiz olmasının yanında laboratuvarlardaki bilgisayarların eksiklikleri de söz konusudur. Bu eksikliğe iki boyuttan bakılabilir. Bunlardan birincisi laboratuvardaki bilgisayarların sayı olarak yetersiz olmasıdır. Bilgisayarların sayı olarak yetersiz olması, ders sırasında bir bilgisayarı birden fazla öğrenci tarafından kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerini azaltabilmektedir. Diğer boyut ise bilgisayarların donanım anlamında yetersiz oluşudur. Donanım yetersizliği bilgisayarlarla istenildiği gibi çalışamamasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersi için ön görülen uygulama süresi ile gerçek uygulamadaki sürenin birbirinden farklı olmasıyla ilgili sorunlar yaşanabilmektedir. Öğretmenlik uygulamasının süresine ilişkin Tebliğler Dergisinde yayınlanan yönergeye göre (MEB, 1998) öğretmenlik uygulaması haftada bir tam gün ya da iki yarım günü kapsmalı ve öğretmen adayı bu sürenin en az yirmi dört saatini bizzat ders vererek değerlendirmelidir. Bu yönerge Bilişim Teknolojileri dersi açısından değerlendirildiğinde, Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programlarının bu duruma uygun şekilde yapılandırılmadığı görülmektedir.

Zaman yetersizliği yanında karşılaşılan bir başka sorun ise okullarda Bilişim Teknolojisi öğretmenlerinden farklı görevler için yararlanılıyor olmasıdır. Özellikle ilgili bölüm mezunu öğretmenlerden bazıları formatör öğretmen olarak görev yapmakta ve bu da öğretmenin iş yükünü artırmaktadır. Ayrıca Bilişim Teknolojisi öğretmenlerinin sınav yapmamaları ve dersin notla değerlendirilmemesi de derse ilişkin öğrencilerin yaklaşımlarında farklılığa neden olmaktadır. Sınav yapılmaması öğrencilerin günümüz koşullarında temel beceriler arasında yer alan teknolojinin kullanımıyla ilgili olan bu derse diğer derslere oranla daha az önem vermelerine ve bu derse daha farklı yaklaşımlarına neden olabilmektedir. Öte yandan BÖTE öğretmen adaylarının gittikleri uygulama okullarında bilgisayar laboratuvarında uygulama yapamaması, öğretmenliğe atandığı zaman sorun çözmede yetersiz kalmalarına neden olmaktadır. BÖTE öğretmen adaylarını diğer branş öğretmen adaylarından ayıran özelliklerinden biri de teknoloji ile branşları gereği yakından ilgili olmaları ve teknolojiyi daha iyi kullanabilmeleridir. Bu nedenle BÖTE öğretmen adayları gittikleri uygulama okullarında teknik eleman olarak görülebilmekte ve birtakım teknik işlerde görevlendirilebilmektedir. Bu durum öğretmen adayları tarafından hoş karşılanmamakta ve kendilerini öğretmen olarak algılayamamalarına neden olmaktadır.

Tüm bu boyutlar göz önüne alındığında, BÖTE bölümünde öğretmenlik uygulamasına ilişkin, öncelikle okullardaki fiziksel alt yapının iyileştirilmesinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Fiziksel alt yapının iyileştirilmesi daha fazla laboratuvar ve bilgisayarı kapsayacağı için beraberinde öğretmenlik uygulaması için ayrılan zamanın da artışı getirecektir. Böylelikle BÖTE bölümünde öğretmenlik uygulamalarının daha etkili olacağı söylenebilir.

### Kaynakça

- Alaz, A. ve Birinci, K. K. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi* içinde (s.665-668). Edirne: Trakya Üniversitesi.

- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisansı I. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları (Fırat Üniversitesi Örneği), *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.124-129). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Aydın, S. Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Bağcıoğlu, G. (1997). *Genel, mesleki ve teknik eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Becit, G., Kurt, A.A. ve Kabakçı, İ. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Bozdemir, S. (2010). *Atatürk sonrası eğitimdeki gelişmeler*. [http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/suleyman\\_bozdemir\\_ataturk\\_sonra\\_si\\_egitim\\_gelismeler.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/suleyman_bozdemir_ataturk_sonra_si_egitim_gelismeler.pdf) adresinden 11 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Brown, A. ve Green, T., D. (2006). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. Pearson Prentice Hall, Ohio.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik uygulamasının yönetimi ile ilgili yeni düzenlemenin getirdikleri ve yaşanan sorunlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-18.
- Cansaran, A. ve İdil, Ö. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki “okul deneyimi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər?. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Dilmaç, Ö. ve Dilmaç, S. (2008). Resim-iş eğitimi anabilim dalında öğretmenlik uygulaması dersinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 137-150.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul:Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (2008). *Öğretmen yetiştirme tarihimizde köy eğitimci yetiştirme kursları*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/egitmen.pdf> adresinden 11 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- EURYDICE (2009). *Information on education systems and policies in Europe*. <http://www.eurydice.org> adresinden 20 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gagne, R., M., Wagner, W.,W, Golas, K.,C. ve Keller, J., M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed). California:Thomson Wadsworth.

- Gelişli, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/gelisli.htm> adresinden 5 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gelişli, Y. (2003). Eğitimin tarihi temelleri. M. Ç. Özdemir, (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (27-65). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gökçora, İ. H. (2007). Kulluktan özgürlüğe birey: Üretken eğitim ve aydınlanma yolunda köy enstitüleri. *Üniversite ve Toplum Dergisi* 7(1). [http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf\\_UT\\_302.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_302.pdf) adresinden 06 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kavcar, C. (2002). *Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme*. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/fulltext/1026.pdf> adresinden 07 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kocatürk, F. (2006). *Okul Deneyimi II dersi ile ilgili uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçüköğlu, A. (2006). Türk öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim enstitüleri (Bir model olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 377-392.
- MacKinnon, A. & Scraff-Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusions in teacher education. V. Richardson, (Ed.), *Constructivist teacher education : Building a world of new understandings* içinde (38-55). Philadelphia:The Falmer Press
- Merland, P.(2001). Teacher practical theories : Implications for teacher development. Y. C. Cheng, M. M. C. Mok, K. T. Tsui, (Eds.), *Teaching effectiveness and teacher development: Towards a new knowledge base* içinde (165-182). Netherlands: Kluwer Academic Publishers,
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 05 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 254, 18-24.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. [tpaker.pamukkale.edu.tr/articles/Öğretmenlik%20Uygulaması.doc](http://tpaker.pamukkale.edu.tr/articles/Öğretmenlik%20Uygulaması.doc) **adresinden 01 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.**
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- Russell, T. (2005). Using the practicum in preservice teacher education programs: Strengths and weaknesses of alternative assumptions about the experiences of learning to teach. G. F. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design: Developing a multi-lined conceptual framework* içinde (135-152). Dordrecht: Springer.
- Saka, A. Z. (2001). *Öğretmenlik uygulamalarında fizik öğretmen adayları için yürütebilecek etkinlikler ve kazandırılacak davranışların belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.



- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi
- Şallı, G. (2007). *Okul Deneyimi I dersinin Resim-iş eğitimi programı öğretmen adayları açısından uygulanabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tekışık, H. H. (2006). Köy enstitüleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(330), 1-4.
- Topbaş, E. (2004). Fransa’da öğretmen eğitimi: Öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67-84.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Yüksek Öğretim Kurumu-YÖK (2008). *Aday öğretmen kılavuzu*. <http://www.yok.gov.tr/content/view/501/> adresinden 30 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.