



T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ OLAN
KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİNİN
BİR SINIF ÖĞRETMENİ ADAYININ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE
NASIL UYGULANDIĞININ BETİMLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hanife PEKER

BURSA

2018



T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ OLAN
KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİNİN
BİR SINIF ÖĞRETMENİ ADAYININ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE
NASIL UYGULANDIĞININ BETİMLENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Hanife PEKER

Danışman

Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ

İkinci Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN

BURSA

2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hanife PEKER

13/09/2018



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Öğretmen Yetiştirme Modeli Olan Klinik Danışmanlık Modelinin Bir Sınıf Öğretmeni Adayının Fen Bilimleri Öğretiminde Nasıl Uygulandığının Betimlenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Hanife PEKER

Danışman



Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ



İkinci Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN



İlköğretim Anabilim Dalı Başkanı **V.**

Prof.Dr. Handan Asude BAŞAL

Dr. Öğr. Üyesi Gönül Öner Sezer

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı 801030005 numaralı Hanife PEKER'in hazırladığı
“Öğretmen Yetiştirme Modeli Olan Klinik Danışmanlık Modelinin Bir Sınıf Öğretmeni
Adayının Fen Bilimleri Öğretiminde Nasıl Uygulandığının Betimlenmesi” konulu Yüksek
Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı 13/09/2018 günü saat 11.00 – 13.00 saatleri
arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna
oy birliği ile karar verilmiştir.

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyon Başkanı

Doç.Dr.Mızrap BULUNUZ

Uludağ Üniversitesi

İkinci Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN

Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç.Dr. Nermin BULUNUZ

Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof.Dr. Ahmet KILINÇ

Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr.Öğr.Üyesi Şirin YILMAZ

İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve tez konusu belirlememden bugüne kadar olan tüm süreçte bilgi ve deneyimleri ile bana destek olan, güvenini ve itici gücünü her daim hissettiren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç.Dr.Mızrap BULUNUZ'a ve kendisini tanımaktan büyük mutluluk duyduğum, tezime sadece yönetime olan hakimiyeti ile değil manevi anlamda da değer kazandıran; bilgisi, deneyimleri, özverili ve samimi desteğiyle her zaman yanımda olan, sadece tezime değil hayat görüşüme de katkı sunan sevgili hocam ikinci tez danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Berna Coşkun ONAN'a içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın konusu olan KDM'nin, TÜBİTAK projesi yürütücülüğü ile ülkemizde yaygınlaşmasına destek sağlayan, her konuda görüş ve önerilerini içtenlikle paylaşan ve tüm sorularımı hassasiyetle cevaplayan çok sevgili hocam Doç.Dr.Nermin BULUNUZ'a , lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca öğrencisi olduğum, mesleği ve kişiliğiyle hayatımda rol model olan değerli hocam Prof.Dr. Murat ALTUN'a, bursiyer olarak projelerinden birinde görev aldığım, çalışmama destek veren TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde fikirlerinden ve manevi desteklerinden yararlandığım değerli arkadaşlarım, Dr.Funda Çıray ÖZKARA'ya, Dr.Semanur GÜNGÖR'e, Banu AKSU'ya, Gülşah AYDIN'a, 80.Yıl Ortaokulu ve Arif Nihat Asya Ortaokulu'ndaki değerli arkadaşlarımla gösterdikleri anlayıştan dolayı sayın idarecilerime çok teşekkür ediyorum.

Çalışmam boyunca yaşadığım tüm yoğunluğu sabır ve hoşgörülle karşılayan, stres ve yorgunluğumu paylaşarak azaltan, maddi manevi her anlamda en büyük destekçim olan, sevgi ve güvenlerini her zaman yanımda hissettiğim, moral kaynağım sevgili ailem; annem Emine PEKER, babam Ahmet PEKER, ablalarım Sevim PEKER ve Emel Peker ÖZİŞ, abim Resul ÖZİŞ'e ve desteğini esirgemeyen tüm yakınlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Hanife PEKER

ÖZET

Yazar : Hanife PEKER
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xiii + 215
Mezuniyet Tarihi : 13/09/2018
Tez Adı : Öğretmen Yetiştirme Modeli Olan Klinik Danışmanlık Modelinin
Bir Sınıf Öğretmeni Adayının Fen Bilimleri Öğretiminde Nasıl
Uygulandığının Betimlenmesi
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ
İkinci Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ OLAN

KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİNİN BİR SINIF ÖĞRETMENİ ADAYININ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE NASIL UYGULANDIĞININ BETİMLENMESİ

Öğretmen yetiştirmede önemli yeri olan öğretmenlik uygulaması derslerinin içerikleri benzerlik gösterse de, uygulanış biçimleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıklardan kaynaklanan problemler ve uygulamaların nasıl etkili hale getirileceği, eğitim bilimleri alanında sıklıkla araştırılan konulardandır. Bu araştırma ile öğretmenlik uygulamalarından biri olan Klinik Danışmanlık Modeli'nin, sınıf öğretmenliği öğretmen adayının fen bilimleri öğretiminde nasıl uygulandığını, öğretmen adayını öğretim sürecine hazırlama ve desteklemede paydaşlara düşen rollerin neler olduğunu betimlemek amaçlanmıştır. 2013 yılı güz dönemi boyunca Bursa'da bir özel okulda gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma prensipleriyle yürütülmüştür. Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırmaya konu olan tekli durumun sınırları; Klinik Danışmanlık Modeli'nin, sınıf

öğretmenliği öğretmenlik uygulaması sürecinde fen öğretimine yönelik deneyimlerinden oluşturulmuştur. Bu sınırlar dâhilinde araştırmının sosyal bağlamı bir öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanından ve fiziksel bağlamı; öğretmenlik uygulamasının yürütüldüğü okul, uygulamanın gerçekleştiği sınıf ve konferans görüşmelerin yapıldığı mekândan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci, KDM'den yararlanılarak yürütülen öğretmenlik uygulamaları ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerinin bir arada kullanılması ile metot çeşitlenmesi sağlanmış ve tek metot kullanımının neden olabileceği eksikliklerin önüne geçilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde Klinik Danışmanlık Modeli'nin kuramsal dayanakları incelenmiş, betimsel bir analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde tündengelimci, aşamalı bir yol izlenmiştir. Öncelikle KDM'nin prensipleri ve döngüsü temelinde tematik bir çerçeve oluşturulmuş, sonrasında veri setinden elde edilen kodlar bu tematik çerçeveye göre işlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda KDM'nin fen öğretiminde nasıl uygulanabileceği bağlamında; hazırlama, destekleme ve paydaşların rollerinden oluşan temalar bulgularda kategori ve kodlarına indirgenerek, görseller ve doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, Klinik Danışmanlık Modeli'nin öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adayının fen öğretimini iyileştirmeye mesleki standartlar ve sosyal beceriler açısından katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılmış, uygulayıcı ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Betimsel analiz, bütüncül tekli durum, fen öğretiminde danışmanlık, öğretmenlik uygulaması, paydaşların rolleri.

ABSTRACT

Author : Hanife PEKER

University : Uludag University

Main Department : Department of Primary Education

Kind of Thesis : Master's Thesis

Number of Page : xiii + 215

Graduate Date : 13/09/2018

Name of the thesis : A Depiction Of How To Implement The Clinical Supervision

Model On A Preservice Classroom Teacher In Science Education

Thesis supervisor : Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ

Sub-supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN

A DEPICTION OF HOW TO IMPLEMENT THE CLINICAL SUPERVISION MODEL ON A PRESERVICE CLASSROOM TEACHER IN SCIENCE EDUCATION

As though having similar contents, applied teaching lessons substantial in training teachers are implemented in different ways. Problems due to these differences and how to make teaching practices efficient are frequently researched issues. Purpose of this study is to describe how the Clinical Supervision Model is implemented on a preservice classroom teacher in science education and what roles stakeholders have in preparing the preservice teacher to the teaching process. This study, conducted in a private school in Bursa during 2013 autumn semester, followed the principles of qualitative research. Holistic single case study design was used. A single case was specified and a holistic perception was adopted. Limitations of this single case were outlined according to experiences of the preservice teacher on science teaching during the teaching practices of CSM. The social context of the research comprises one preservice teacher, one classroom teacher, one supervisor, and the physical context comprises the school and classroom the practices took place, the room where the interviews were conducted. Data collection process was concurrent with the teaching

practices. Using observation, interview and document analysis together provided method variety, eliminating the errors caused by single method use. Theoretical foundations of CSM were examined during the analysis process with a descriptive analysis approach. A deductive, gradual method was followed. First, a thematic framework was created according to the principles and cycle of CSM, then, the codes from the data set were processed with this framework. Themes of preparing, supporting the preservice teacher and roles of stakeholders were categorized, coded and were presented through visuals and direct quotations. The research showed that the Clinical Supervision Model contributes to improving science teaching, professional standards and social skills of the preservice teacher. Results of the study were compared to related literature, discussed and suggestions were given for supervisors and researchers.

Key Words: Descriptive analysis, holistic single case, supervision in science teaching, teaching practices, roles of stakeholders.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GÖRSELLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırma Soruları.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Tanımlar.....	9
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	10
2.2. Öğretmenlik Uygulaması.....	11
2.3. Öğretmen Eğitiminde Yansıtmacı Yaklaşım.....	13
2.4. Klinik Danışmanlık Modeli	16
2.4.1. KDM’nin Türkiye’de uygulanış süreci.....	20
2.4.2. KDM ile başlayan öğretmenlik uygulaması dersindeki güncel değişiklikler.	20
2.5. Yapılan Araştırmalar	21
2.5.1. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalar.....	21
2.5.2. Sınıf öğretmenliğinde fen öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar.	35
2.5.3. Öğretmen yetiştirme ve klinik danışmanlık modeli ile ilgili yapılan araştırmalar.	42

3. BÖLÜM: YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Deseni	55
3.2. Araştırmanın Örnekleme	57
3.2.1. Araştırmanın katılımcıları / Sosyal bağlam.	58
3.2.2. Araştırmanın fiziksel bağlamı.	63
3.3. Araştırmacının Rolü	64
3.3.1. Araştırmacının KDM'ye bakış açısı	65
3.4. Veri Toplama Süreci.....	66
3.4.1. Veri toplama süreci öncesi.	66
3.4.2. Veri toplama döngüsü.	70
3.5. Veri Toplama Araçları.....	71
3.5.1. Gözlemler.....	71
3.5.1.1. Video Kayıtları.	72
3.5.1.2. Gözlem formları.	72
3.5.2. Görüşmeler.....	73
3.5.2.1. İkili görüşmeler.	75
3.5.2.2. Yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmeler (YYDKG).	76
3.5.3. Dokümanlar.....	78
3.5.3.1. Ders planları.	78
3.5.3.2. Yansıtıcı değerlendirme formu (YDF).	79
3.5.3.3. Öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu.	79
3.5.4. Araştırmanın kalitesi.	80
3.5.4.1. İnanırcılık / Özgünlük.	80
3.5.4.2. Transfer edilebilirlik / Genellenebilirlik / Uygunluk.	81
3.5.4.3. Güvenilirlik / Denetlenebilirlik / Değişmezlik.	82
3.5.4.4. Doğrulanabilirlik / Teyit edilebilirlik / Nesnellik.	82
3.5.5. Araştırmada etik.....	83
3.6. Verilerin Analizi Süreci.....	83
3.6.1. Analiz işlem basamakları.	84
3.6.1.1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma.	84

3.6.1.2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi.....	84
3.6.1.3. Bulguların tanımlanması.....	85
3.6.1.4. Bulguların yorumlanması.....	85
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	86
4.1. Teşhis Etme ve Hazırlama Temasına Ait Bulgular.....	88
4.1.1. Yerinde ve nesnel gözlemler.....	88
4.1.2. Eylem içerisinde yer alma.....	101
4.2. Destekleme Temasına Ait Bulgular.....	105
4.2.1. Seçenek üretme.....	106
4.2.2. Sorumluluk verme.....	114
4.2.3. Teşvik etme.....	118
4.2.4. Güven oluşturma.....	120
4.2.5. Soru sorma.....	125
4.2.6. Gerekçeleştirme.....	129
4.3. Paydaşların Rollerine Temasına Ait Bulgular.....	132
4.3.1. Eşzamanlılık.....	133
4.3.2. Öğretim elemanının rolleri.....	135
4.3.3. Öğretmen adayının rolleri.....	140
4.3.4. Paydaşların biraradalığı.....	146
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	149
5.1. Tartışma.....	149
5.1.1. Sınıf öğretmeni adayını Klinik Danışmanlık Modeliyle fen öğretimine hazırlamak.....	149
5.1.2. Sınıf öğretmeni adayının fen öğretimini Klinik Danışmanlık Modeliyle desteklemek.....	153
5.1.3. Öğretmen yetiştirme modeli olan Klinik Danışmanlık Modelinin uygulama sürecinde paydaşların rolleri.....	156
5.1.4. Klinik Danışmanlık Modelinde fen bilimleri entegrasyonu.....	161
5.2. Öneriler.....	167
5.2.1. Öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğini arttırmak için öneriler.....	167

5.2.2. Sınıf öğretmenliğinde fen öğretiminin niteliğini arttırmak için öneriler.	169
5.2.3. Yapılacak araştırmalar için öneriler.	170
Kaynakça.	171
Ekler.	184
Özgeçmiş.	213

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

<i>Fotoğraf</i>	<i>Sayfa</i>
1. Uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile yapılan seminer görüntüleri ..	67
2. Öğretmen adayları ile yapılan KDM bilgilendirme seminer görüntüleri.....	68
3. Murat'ın ders sırasında arkadaşı ile konuşma çabası.....	89
4. Murat'ın ders sırasında kendi çizimleriyle ilgilenmesi.....	90
5. Ali'nin derse aktif katılımı.....	90
6. Mıknatıs çeker mi çekmez mi? etkinliği.....	91
7. Üçüncü ders sonu değerlendirme etkinliği.....	92
8. Grup kurma amacıyla başlayan hareketlilik.....	93
9. Bir süre sonra oluşturulan düzenli gruplar.....	93
10. Öğretmen adayının birinci ders gözlemi.....	109
11. Öğretmen adayının üçüncü ders gözlemi.....	109
12. Grup çalışmasında yalnız kalan öğrenci.....	111
13. Ders çekimi sırasında eşzamanlı gözlem.....	134
14. Ders sonrası yapılan eşzamanlı geribildirim.....	135

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. KDM Uygulama Öncesi Yapılan Seminerler.....	69
2. Gözlemler.....	72
3. Görüşmeler.....	74
4. Kavramsal yapıdan oluşmuş tematik çerçeve.....	87
5. Teşhis etme ve hazırlama.....	88
6. Destekleme.....	106

7.	Paydaşların rolleri	133
----	---------------------------	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1.	Öğretmenlik Uygulaması Sisteminde Yer Alan İletişim Ağı.....	11
2.	Klinik Danışmanlık Modeli Döngüsü	18
3.	Durum Çalışması Desenleri	56
4.	KDM veri toplama döngüsü	71

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel		Sayfa
1.	Zeynep'in örnek ders planı.....	102
2.	Öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu	104

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
DKAB:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
GSU:	Georgia State Üniversitesi
KDM:	Klinik Danışmanlık Modeli
NCATE:	National Council for Accreditation of Teacher Education
NCTQ:	National Council on Teacher Quality
NEF:	Necatibey Eğitim Fakültesi
ÖA:	Öğretmen Adayı
UÖ:	Uygulama Öğretmeni
UÖE:	Uygulama Öğretim Elemanı
YDF:	Yansıtıcı Değerlendirme Formu
YYDKG:	Yarı Yapılandırılmış Dörtlü Konferans Görüşmeler
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de ve Dünya’da uygulanmakta olan Öğretmenlik Uygulaması Dersi, öğretmen yetiştirme programları için kritik öneme sahiptir. Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayları, edindikleri teorik mesleki bilgileri uygulama okullarında hayata geçirerek mesleki beceri kazanırlar. Bu süreçte genellikle uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden aldıkları dönüt ve rehberlikle mesleki gelişimleri desteklenir. Bu sürecin başarıya ulaşması için tüm paydaşların kendilerinden beklenenlerin farkında olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Bunun sağlanabilmesi için de öğretmen yetiştirme programlarında bir standarda ihtiyaç vardır. Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde aldıkları derslerdeki teorik ve yöntem bilgilerini gerçek sınıf ortamında uygulayabilmelerine ve öğretim süreci ile ilgili deneyim yaşamalarına olanak vermektedir (Gürsoy & Damar, 2011; Smith & Lev-Ari, 2005). Öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bir köprü oluşturur ve bu süreçte öğretmen adayının mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar bu konuda eksiklikler olduğunu göstermektedir (Korthagen, Loughran & Russel, 2006).

Ülkemizde öğretmenlik uygulaması dersleri, 1997 yılında gerçekleştirilmiş olan yeni eğitim reformundan önce ortak ilkeleri olmaksızın belirli bir standarda bağlı kalmadan yürütülmüştür. 1994 -1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştirilen “Milli Eğitimi Geliştirme” projesi kapsamında kuramsal derslerle ilgili düzenlemelere ek olarak öğretmenlik uygulamasının kapsamı da genişletilmiştir (Bulunuz & Bulunuz, 2015). Öğretmenlik uygulaması için belirli ilke ve kurallar tespit edilerek standart bir program oluşturulmuş ve bu program Fakülte-Okul İşbirliği Kitabında yayınlanarak tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenleme ile Fakülte-Okul İşbirliği Kitabı o yıllarda daha önce belirli bir standarda bağlı kalmadan okutulmakta olan öğretmenlik

uygulanması dersi için önemli bir başlangıç olmuştur. Bu kitapta, sistemde rol alan tüm paydaşların görev ve sorumlulukları ayrı ayrı belirlenerek adayların edindiği mesleki bilgi ve becerilerin etkin bir şekilde uygulanması sürecindeki sorumluluklar paydaşlar arasında paylaştırılmıştır. Adı geçen kitaba göre öğretmen yetiştiren fakültelerle uygulama okullarının işbirliğinin özel amaçları şunlardır:

- a) Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak,
- b) Eğitim Fakültesi ve uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirerek bilgi alışverişini sağlamak,
- c) Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak (Koç ve diğerleri 1998: s, 3).

Fakülte-Okul İşbirliği kitabı, tek tek paydaşların görev sorumlulukları ile ilgili bilgi verse de bunlar arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği konusuna değinmemektedir. Bu nedenle öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında üçlü bir ortaklık oluşturularak öğretmenlik uygulaması derslerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sistemdeki paydaşların görev ve sorumluluklarını tekrar etmekten çok, paydaşların bu üçlü işbirliğinin gerekliliğine inanmaları ve eğitim verecek olan kişilerin, paydaşların bu bilince sahip olmasına yardım etmeleri hedeflenmelidir.

Buna ek olarak, Fakülte-Okul İşbirliği kitabı sürecin işleyişine yönelik yapılması gerekli olan dönüt verme eylemini yeterli olarak açıklamamakta ve bunu uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının konu ile ilgili bilgi ve tercihlerine bırakmaktadır. Adaya verilen dönüt uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının bilgi ve deneyimine de bağlı olduğundan adaylara her zaman nitelikli dönüt verilememektedir. Bu sırada bazı uygulama hataları gözden kaçmakta ve adayın bu konuda dönüt alıp yansıtma yapamamasına neden olmaktadır. Ancak dönüt verilecek alanların

önceden belirlenmesi ve bunların öğretmen yeterlikleri ile harmanlanarak şekillendirilmesi, verilen dönütlerin bir ölçüde daha sistemli ve programlı olmasını sağlayabilmektedir.

Dönütlerin kalitesine ek olarak bu kitap, çağımız öğretmenlik anlayışının bir gereği olan yansıtma sürecine de değinmemektedir (Bulunuz & Bulunuz, 2015). Bunun gerçekleşmesi için gerekli olan ikili ve üçlü toplantılara ve bu toplantıların içeriğine dair bilgilere yer verilmemiştir. Ancak etkili bir öğretmenlik anlayışının gelişmesi, olumlu ve beklendik öğretmen davranışlarının geliştirilebilmesi için adaylara eksikliklerinin söylenmesinin ötesinde adayın bunları kendisinin tespit edip değerlendirmesi ve kendini geliştirmesi beklenmelidir. Fakülte-Okul İşbirliği kitabındaki bu eksikler çeşitli üniversitelerin farklı bölümlerince de tespit edilmiş ve bazıları bu açıklıkları telafi etmek adına bu kitabı temel almakla birlikte iyileştirmeler de yaparak kendi kılavuzlarını oluşturmuşlardır (Topkaya, Yavuz & Erdem, 2008). Üniversitelerin birbirinden bağımsız olarak uygulama süreci geliştirme çabaları da tek başına bu standardizasyon çalışmaları sonucu ortaya çıkan kılavuz kitabın, ihtiyacı ve beklentiyi tam olarak karşılayamadığına işaret etmektedir.

Aynı zamanda öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adayları alanlarına özgü özel bir gözlem sürecinden geçmemekte ve mesleği ile ilgili detaylar kritik edilmemektedir. Örneğin sınıf öğretmenliği adayları, öğretmenlik uygulaması derslerinde özellikle birinci sınıf becerileri olan okuma yazma alanında değerlendirilmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin meslekteki gereksinimleri bunlarla sınırlı değildir. İlköğretimin son sınıflarında dersler özel alanlara ayrıldığından, bu konuda ayrıca gözlenmeyen, alana özel bir dönüt almayan sınıf öğretmeni yeterince hazırlanamamakta ve mesleğe dair özgüveni tam olarak gelişmemektedir. Özkara Çıray (2016) çalışmasında, Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerine yönelik herhangi bir öğretim programının var olmadığını, öğretim elemanlarının genellikle kendi yeterlikleri çerçevesinde öğretim programlarını düzenlediklerinden Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğretim elemanlarınca uygulanan öğretim programının

sınıf öğretmeni adaylarının gerekliliklerini tam olarak karşılayamadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin fen derslerinde yeterli alan bilgisine sahip olmamaları ve fen derslerinde önemli yeri olan deney ve etkinlikleri yaparken kendilerine güven duymamaları, öğrencilerin ortaöğretime geçerken fen bilimleri dersine yönelik olumsuz tutum edinmelerine sebep olmaktadır. Odabaşı (2012), mezuniyeti fen alanı dışındaki sınıf öğretmenlerinin deney ve etkinlikleri düzenlemede kendilerini yetersiz hissettiklerini, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin fen öğretimi, deney ve etkinliklerin düzenlenmesi konularında kendilerinin kıdemli öğretmenlerden daha yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Erdoğan (2007), fen öğretimi öz yeterlilik inancı zayıf olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını da olumsuz etkilediğini, Gülgün (2014) öğretmenlerin fen öğretime yönelik tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Tatar (2010), fen bilimleri dersinin özellikle alan öğretmenleri tarafından verilmesinin daha verimli olacağını savunmuştur. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersini yürüten sınıf öğretmenlerine fen öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ihtiyacını gerekli gören Odabaşı (2012), İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersinin diğer derslere göre daha fazla uzmanlık gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu problem durumundan hareketle, sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimi konusunda yeterli dönüt alarak nitelikli bir öğretmenlik uygulamasına tabi tutulması, mesleki anlamda kendine güven duyması ve başarılı bir öğretmen olması adına önem taşımaktadır. Mevcut öğretmenlik uygulamalarına alternatif olan Klinik Danışmanlık Modeli'nin; öğretim elemanlarına ve uygulama öğretmenlerine öğretmen adayını yerinde gözlemlene imkânı tanınması, yansıtma ve dönüt düzeltme döngüleri ve paydaşlara tanımladığı rolleri ile bir sınıf öğretmeni adayının fen bilimleri öğretiminde nasıl uygulanacağı, bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin, deney ortamı hazırlama ve uygulama, laboratuvarı kullanma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını (Tatar, 2007; Odabaşı,

2012), fen derslerinde daha verimli olabilmek adına değişimleri takip eden, diğer dersler ile fen bilimleri arasındaki bağlantıları ilişkilendirebilen, öğrencileri tanıyarak onların seviyesine inebilen, sınıf hâkimiyetini sağlayabilen, yeterli konu alan bilgisine sahip olan ve laboratuvar malzemelerini uygun şekilde kullanabilen bireyler olmasının en gerekli ihtiyaçlardan biri olduğunu (Acar, 2012) ifade etmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik herhangi bir öğretim programının var olmadığını, öğretim programlarının öğretim elemanlarının yeterlilik düzeyine göre şekil aldığını (Özkara Çıray, 2016) ve ilköğretimdeki fen derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesinin daha verimli olacağını (Tatar, 2010; Odabaşı, 2012) savunan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde var olan eksiklik ve sorunlardan hareketle, öğretmenlik uygulamalarında bir iyileştirme modeli olan KDM'nin özellikle fen öğretiminde uygulanmasının var olan problemleri gidermeye hangi konuda ve nasıl katkı sunacağı araştırılmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Araştırma Soruları.

1. Öğretmen Yetiştirme Modeli Olan Klinik Danışmanlık Modeli Bir Sınıf Öğretmeni Adayının Fen Bilimleri Öğretiminde Nasıl Uygulanabilir?

a) Klinik Danışmanlık Modeli ile bir sınıf öğretmeni adayını fen bilimleri öğretime hazırlama süreci nasıldır?

b) Klinik Danışmanlık Modeli ile bir sınıf öğretmeni adayının fen bilimleri öğretimini destekleme süreci nasıldır?

c) Klinik Danışmanlık Modeli ile bir sınıf öğretmeni adayının fen öğretimi sürecinde paydaşların rolleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlik uygulaması dersleri teori ile uygulamanın birleştiği noktada yer aldığından öğretmen eğitiminin en önemli bileşenlerinden biridir. Çünkü mesleki beceri ancak o mesleğin icra edildiği gerçek ortamında gözlem, inceleme, araştırma ve uygulama yaparak

kazandırılabilir. Nasıl ki bir doktoru ameliyata hazırlamak için sadece teorik bilgiler yetersizse, bir öğretmeni de öğrencileri ile sınıf ortamında baş başa bırakmak için uygulamayla buluşmamış bilgiler yetersiz kalmaktadır.

Bu çalışmada yararlanılan Klinik Danışmanlık Modeli (KDM), Georgia State Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde ve diğer birçok üniversitede çeşitli formlarda yıllardır uygulanan, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öncelikle eğitim fakülteleri içerisinde ve uygulama okullarında belirli bir örnek teşkil ederek süreçte görev alan paydaşların ortak ve etkin katılımını sağlayan bir öğretmenlik uygulaması modelidir (Bulunuz & Bulunuz, 2016). Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulamalarından biri olan Klinik Danışmanlık Modeli'nin, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi bir öğretmen adayının fen bilimleri öğretiminde nasıl uygulandığını, öğretmen adayını öğretim sürecine hazırlama ve destekleme noktasında paydaşlara düşen rollerin neler olduğunu betimlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Tıp, eczacılık ve veterinerlik gibi mesleklerde kuramsal bilgi ve beceriler öğrencilere fakülte eğitimi sırasında kazandırılırken; eğitim fakültelerinde uygulamaya dönük mesleki beceri ve deneyimlerin öğretmenliğe başladıktan sonraki dönemde kazanılacağına dair yaygın bir algı bulunduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin önemini arka planda bırakan bu algının temel nedeni, uygulama derslerine gerekli önemin verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Oysa aday öğretmen, öğretmenlik uygulaması ile mesleki becerileri deneyimleme şansı yakalayabilmeli, yansıtıcı süreç ile kendi görüşlerini sunabilmeli, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yapıcı dönütlerinden yararlanabilmelidir. Bu sayede aday öğretmen, mesleğine daha donanımlı bir biçimde hazırlanmış olacaktır. Öğretmenlik uygulaması dersleri mesleğe hazırlanan bir öğretmen adayının alan ve pedagoji bilgisini en verimli şekilde sergileyerek gelen dönütlere göre kendisini şekillendirebilmesine fırsat tanınmalıdır. Ancak yapılan birçok araştırma öğretmenlik

uygulaması derslerinin, etkin ve verimli bir şekilde yapılmadığını ortaya koymaktadır (Aytaç, 2010; Yeşilyurt, 2010; Özdemir, 2012; Yıldız, 2012; Atmış, 2013; Aslan, 2015). Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin üniversitede aldıkları uygulama dersleri her ne kadar etkili yürütülmeye çalışılsa da özel olarak fen öğretimi alanına özgü yeterlilikleri istenilen ölçüde değerlendirilmemektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi yönündeki gelişimlerini desteklenmesine engel olmakta ve öğrencileri ortaokula hazırlama konusunda istenilen başarıyı sağlayamamaktadır. Yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenliğinde fen öğretimine yönelik bir öğretim programının olmadığı, bu durum öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakıldığından öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayamadığı, bu nedenle ilkokullarda fen öğretiminin alan öğretmenleri tarafından verilmesinin daha verimli olacağı ifade edilmiştir. (Tatar, 2010; Özkara Çıray, 2016). Acar (2012), sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde daha verimli ve başarılı olabilmesi için öz yeterliklerinin yüksek olması gerektiğini savunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterliliği ile ilgili çalışmalar (Erden, 2007; Yılmaz, 2007; Avcı, 2008; Dönmez, 2011; Odabaşı, 2012; İzgi, 2012; Gülgün, 2014; Gözüm, 2015) mevcuttur. Sınıf öğretmenliği adaylarının mesleki gelişiminde verilen dönütlerin, gözlem ve değerlendirmelerin ve öğretmen adayı ile olan iletişimin önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Uçar Yalın, 2008; Kazu & Yenen, 2014; Bulunuz & Bulunuz, 2015). Aynı zamanda öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce, ileride karşılaşma ihtimali olan zorluklarla yüzleştirilmesi ve çözüm yollarını bulması konusunda kendisine rehberlik edilmesi gerektiği Kazu ve Yenen (2014) tarafından ifade edilmektedir.

Öğretmen yetiştirme modellerinden olan Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) yabancı alan yazında (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; & Reavis, 1977) uzun yıllar yerini almış olmasına rağmen, ülkemizde yeni yeni tanınmaktadır. 2011-2015 yılları arasında Uludağ Üniversitesi ve Georgia State Üniversitesi işbirliği ile “*Sınıf öğretmeni yetiştirme programları*

için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli” adlı bir TÜBİTAK EVRENA projesi yürütülmüştür. Bu proje, ülkemizde KDM'nin öğretmen adaylarının mesleki becerileri üzerine etkilerinin denenerek geleneksel öğretmenlik uygulaması ile karşılaştırıldığı ilk deneysel araştırma özelliği taşımaktadır (Bulunuz & Gürsoy, 2018). Buna ek olarak Klinik Danışmanlık modelinin ülke çapında yaygınlaştırılması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), uygulama öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlere başlanmıştır (Hürriyet, 2018). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretim sürecini gözlemek için KDM' den yararlanılmıştır. Öğretmen yetiştirme modellerinden biri olan KDM'nin, küçük bir örneklem belirlenerek kurgulanan bağlam çerçevesinde derinlemesine, boylamsal ve çok boyutlu betimlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinin çeşitli boyutlarıyla incelendiği yerel ve evrensel çalışmaların sürdürülen bu araştırmaya temel prensipleriyle bir zemin oluşturdukları düşünülebilir. Araştırma sırasında görülmüştür ki literatürde klinik danışmanlık modeli uygulamalarını betimleyen az sayıda çalışma mevcuttur (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; Bulunuz & Bulunuz, 2016; Bulunuz & Gürsoy, 2018). Bu tez çalışması literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca KDM sınıf öğretmenliğinde uygulanmış olmasına rağmen fen, matematik, Türkçe gibi alanlarda daha önce çalışılmamıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi ile ilgili uygulamaları ele alındığından diğer alanlarda uygulama yapmak isteyen araştırmacılar için örnek teşkil etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, KDM'nin fen öğretimine yönelik iyileştirme desteğini sadece bir öğretmen adayı ile örneklemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sırasında öğretmen adayının fen öğretimine yönelik yapması gereken hazırlığa ve fen dersini anlatabileceği inancına gösterdiği direnç, özel bir eğitim kurumunun başarılı bir sınıfında öğretim sürecini gerçekleştirmesi ve bu durumdan duyduğu endişeleri paydaşlarla paylaşması, kurumda klinik danışmanlık odasının sessiz bir ortam olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmayan personelin varlığı,

araştırmacının Şehir dıŐından haftada bir gün gelebiliyor olması, gözlem videoları ve ses kayıtlarının silinmeyecek Şekilde depolanıp yedeklenmesi konusunda birtakım güçlükler yaşanmış ancak bu güçlükler araştırmanın gidiŐatını engellemeyecek Şekilde aŐılmıŐtır. Ayrıca bu çalışmada toplanan veriler, çalışmanın içeriği gereği sadece nitel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. KDM'nin yapısı gereği nicel verilerin de değerlendirilmesi nemliyen bu çalışmada amaç, bir durumun betimlenmesi olduğundan özellikle nitel analiz süreci detaylı biçimde ele alınarak daha sonra yapılabilecek çalışmalara altyapı oluŐturabileceĐi düşünülmektedir.

1.5. Tanımlar

ÖĞretmenlik Uygulaması. ÖĞretmenlik uygulaması, Ğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliŐtirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir.

Klinik Danışmanlık Modeli. Klinik Danışmalık Modeli “n görüşme”, “gözlem ve veri toplama”, “veri analizi”, “son görüşme” ve “yansımaya” süreçlerinin yer aldığı bir döngüden oluşan, paydaşlar arasında karşılıklı iletişimi sağlayan ve başarılı bir öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil eden bir modeldir. Klinik danışmalık modeli, Ğretmen adayının uygulama Ğretmeni ve uygulama Ğretim elemanı tarafından düzenli olarak gözlemlenmesine aynı zamanda sistematik dönütler almasına imkân veren, Ğretmen adaylarının gelecekte etkili bir Ğretmen olabilmeleri için onlara yapıcı destek/rehberlik sağlayan ve kendi kendini yenileyebilme özelliği olan bir sistemdir (Bulunuz & Bulunuz, 2016).

Fen Ğretimi. Modern çalıŐın gereğini araŐtıran, soruŐtıran, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, yaŐamın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiŐtirmeyi amaçlayan disiplinlerden biridir (Tan & Temiz, 2003).

2. Bölüm

Kavramsal Çerçeve

Çalışma kapsamında, Türkiye’de eğitim fakültelerinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulanış süresinin ve sürecinin öğretmen yetiştirmedeki önemini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede, bu süreçteki öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik uygulamasında yansıtıcı yaklaşımın önemi ve öğretmenlik uygulamasına Klinik Danışmanlık Modeli gibi alternatif bir model ile yön verilmesi önemli görüldüğünden bu kavramlar aşağıda sırayla açıklanmıştır.

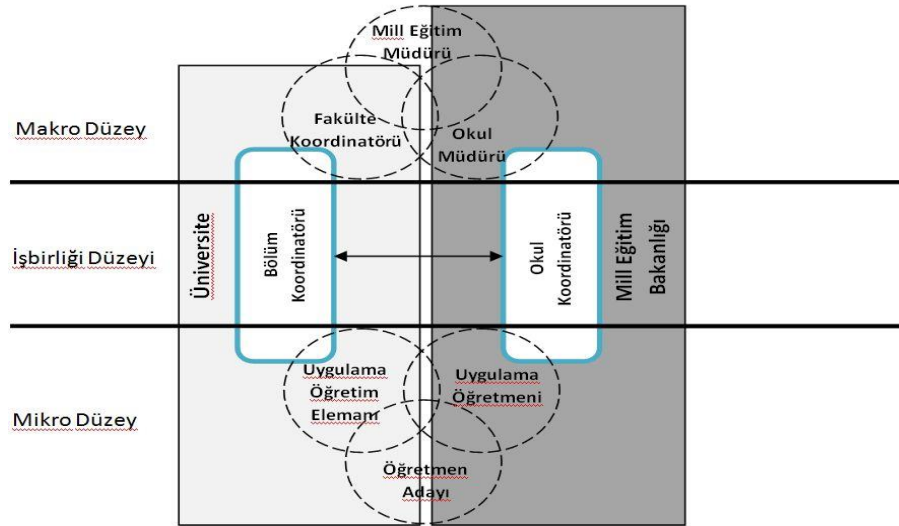
2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

YÖK 2007 yılında öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak yeni bir dizi reform daha yaparak üniversitelerde öğrenilen teori ve yöntemlerin uygulamaya konmasına fırsat sağlamıştır (YÖK, 2007). Bu değişim etkin ve kaliteli öğretmenler yetiştirilmesinde öğretmenlik uygulamasının önemini vurgulamaktadır. Söz konusu değişiklik ile daha önce Sınıf Öğretmenliği programlarında 2. ve 7. yarıyıllarda okutulmakta olan Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri kaldırılmış, yerine şu anda 6. yarıyıda okutulan Okul Deneyimi dersi getirilmiştir. Yine bu değişiklikle, daha önce sadece 8. yarıyıda olan Öğretmenlik Uygulaması dersi de, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak 7. ve 8. yarıyıllarda okutulmaktadır. 1997’den 2007’ye kadar yapılan bu değişikliklerde amaç öğretmenlik uygulamasına bir standart getirmektir. Yapılan bu çalışmalar ve uygulamanın yeniden şekillendirilmesi “Okul-temelli” (school-based) öğretmen yetiştirme modeline bir yönelişi işaret etmektedir (Topkaya ve diğerleri, 2008). Ancak, bu iyileştirme çalışmalarının tam olarak alan yazında belirtilen sorunlara cevap verememesi bu alanda yapılacak çalışmaları daha da derinleştirme ve uygulanabilir çözüm yolları arayışına gitme ihtiyacına yönlendirmiştir. Başarılı bir öğretmenlik uygulamasının diğer unsurlarından birisi üniversite ve ilköğretim okulları arasındaki işbirliğidir. Paydaşlar arasındaki ortaklık pek çok farklı düzeyi olan (makro, işbirliği ve mikro) karmaşık bir süreçtir.

Aşağıda Kuter ve Koç'un (2009), "Öğretmenlik Uygulaması Sisteminde Yer Alan İletişim Ağı" olarak tanımladıkları Şekil 1'de "makro" düzeyi hem üniversitelerin eğitim fakülteleri hem de ilköğretim okullarındaki kıdemli temsilcilerden oluşan idari birimler; "işbirliği" düzeyini üniversitelerin eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yerleştirildikleri uygulama okulları arasındaki işbirliği ve "mikro" düzeyi ise temel olarak öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı arasındaki üçlü iletişim olarak ifade edilmiştir.

Şekil 1

Öğretmenlik Uygulaması Sisteminde Yer Alan İletişim Ağı (Kuter & Koç, 2009)



Böylesine karmaşık bir sistem içerisinde bu üç düzeyin kendi içinde ve birbirleri arasındaki etkili iletişimi oldukça önemlidir (Kuter & Koç, 2009).

2.2. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmen adaylarının gittikleri uygulama okullarındaki süreçleri boyunca mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak her türlü destek ve rehberliğe ihtiyaçları vardır. Bu destek ve rehberlik ise süreç boyunca kaldıkları sınıfın uygulama öğretmeni ve üniversiteden gelen uygulama öğretim elemanı tarafından verilmelidir (Eraslan, 2008; Gürsoy & Damar, 2011). Uygulama öğretmeni tarafından öğretmen adayına üniversitede aldığı derslerde öğrendiklerini

sınıfta uygulamasına imkân verecek yeterli öğrenme fırsatı verilmeli ve öğretmen adayının ihtiyaç duyduğu kaynakları temin etmesi beklenmektedir. Uygulama öğretim elemanı ise gözlemlediği öğretmen adaya sınıftaki performansı hakkında yazılı ve sözlü dönüt vermelidir. Ancak öğretmen adaya sadece olumsuz özellikleri ile ilgili geri bildirim verilmesi ve bunların düzeltilmesinin beklenmesi adayın mevcut performansını artırması için yeterli değildir. Bu geri bildirim süreci adayın kendi performansına yönelik yansıtma yapmasına imkân tanıyacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen adayı bu sayede gelişime ihtiyaç duyduğu yönlerini ve üstün yönlerini daha gerçekçi bir biçimde değerlendirebilir ve kendi çözüm yollarını üretebilir. Öğretmenlik uygulamasının kaliteli bir biçimde yürütülebilmesi için uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adayını sınıf ortamındaki süreç içerisinde düzenli olarak gözlemlenmeleri, adayın performansı hakkında geliştirici dönüt verebilmeleri ve ders sonrası düzenlenecek yansıtma amaçlı toplantılarının kapsamı ve biçimi ile ilgili olarak yeterli bilgiye erişebilecekleri bir eğitim almaları gereklidir. Uygulama öğretim elemanının, uygulama süreci boyunca teori ve uygulama arasındaki bağın devamlılığını sağlaması önemlidir. Gerekli eğitimleri almış olan uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ve bu kişilerin öğretmen adayı ile arasındaki işbirliğinin sağlanması da oldukça önemlidir. Bu üçlü arasındaki işbirliği öğretmen adaylarının “kendi uygulamaları hakkında hemen dönüt alabilecekleri” bir ortamın oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Glickman, 1990, s.550). Öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasındaki bu üçlü ortaklık, etkili öğretmenlik uygulamasının temel taşıdır.

Öğretmenlik uygulaması dersinden en verimli sonucu elde edebilmek ve ortak hedef doğrultusunda aday öğretmenin programdan donanımlı bir biçimde mezun olmasına yardımcı olabilmek için, temelde üç paydaşın yani, öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni karşılıklı iletişim halinde çalışmak durumundadır (Gürsoy &

Damar, 2011; Guyton & McIntyre, 1990). Bu paydaşların öğretmen adayının performansını değerlendirmek adına iletişim halinde olmaması ve öğretmen adayının yapıcı dönütler almaksızın sınıfta her zamanki gibi vakit geçirmesi, öğretmen adayının kaliteli bir öğretmenlik uygulaması deneyimi kazanamadığını göstermektedir (Baştürk, 2009). Öğretmenlik uygulamasının etkili olması, süreçte yer alan paydaşların (uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı) verdikleri geribildirimlerin uygulayış şekline ve kalitesine bağlıdır.

2.3. Öğretmen Eğitiminde Yansıtmacı Yaklaşım

Öğretmen adayının okul ortamında kazandığı deneyim bu haliyle öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Öğrenme kazanılan deneyimlerin yansıtılarak analiz edilmesi ve değerlendirilmesiyle gerçekleşir (Loughran, 2002). Bu nedenle, uygulama derslerinin öğretmen adayının yansıtma yapmasını ve bunları tartışmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi deneyimlerin daha anlamlı olması ve sürecin daha etkili olabilmesi için gereklidir (Smith & Lev-Ari, 2005). Son yirmi yılda öğretmen yetiştiren programlarda ve hizmet içi ve hizmet sonrası öğretmen eğitiminde yansıtmacı öğretim (reflective teaching) ve yansıtma yapan uygulamacı (reflective practitioner) kavramları sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Weshah, 2007). Dewey tarafından 1930'larda öne sürülen "yansıtmacı düşünme" kavramı, Schon'un 1980'lerde öncülüğünü yaptığı "yansıtmacı hareketin" temelini oluşturmuştur (Weshah, 2007).

Yansıtmacı düşünme ve öğretim, yapılandırmacılık (constructivism) yaklaşımının önemli paydalarındandır. Bilişsel kuramların öne çıkması davranışsal öğrenme kuramlarının etkisini zayıflatmış bu sayede öğrenmede zihinsel süreçler merkeze alınmıştır. Bilişsel yaklaşımın 20. yüzyılın başlarında ortaya atılıp geliştirilmesiyle "bilginin tekil bir olgu olmadığı, keşfedilmediği ancak birey tarafından yorumlandığı" (Topkaya ve diğerleri, 2008, s.5) düşüncesi son yıllarda bilgi felsefelerinin temelini oluşturmuş ve yapılandırmacılık

anlayışının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yapılandırmacı görüşün altında “üretici öğrenme, aktif öğrenme, keşfederek öğrenme, düşünmeyi öğrenme, problem çözme ve duruma bağlı öğrenme” gibi teoriler yatar (Topkaya ve diğerleri, 2008, s. 5). Bu görüşe göre öğrenen bilgiyi hem bireysel hem de sosyal olarak kendisi oluşturur (Özden, 2003).

Yapılandırmacı görüşün en önemli özelliği öğretmeyi değil öğrenmeyi merkezine almasıdır. Bu bağlamda öğrenme, öğrenenin zihninde gerçekleşen aktif ve devamlı bir anlamlandırma sürecidir. Bu anlamlandırmanın gerçekleşmesi için ise sosyal ortam oldukça önemlidir.

(Topkaya ve diğerleri, 2008, s. 5). Yansıtma her öğretmenin uygulaması gereken ve bu konudaki becerilerini geliştirmesi gereken bir süreçtir. Bu becerilerin gelişimi hiç şüphesiz ki öğretmen adayının uygulama deneyimini yaşamaya başladığı “uygulama derslerinde” olmalıdır. Yansıtma, öğretmen adayının sınıf içi performansını değerlendirmesine, kendi uygulamasından öğrenmesine ve böylelikle kendini geliştirmesine yardımcı olur.

Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlatması gereken dersi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi, zihinsel ve fiziksel yönden aktif olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının zihinsel etkinliği John Dewey’in (1933) tarafından ortaya çıkarılan yansıtmacı düşünmeyi temel almaktadır. Moyles (2010) yansıtmacılığı, düşünmek, öğrenmek ve anlamak olarak tanımlar. Döngüsel bir süreç olan yansıtmacılık süreklilik içerir. Süreç içerisinde, soru sorma, soruya en uygun yanıtı bulma, bulunan yanıt üzerine eylem planlama ve devamında yeniden soru sorma aşamaları yer alır.

Yansıtmacılık, öğretmen adayının kritik düşünebilme ve davranabilme becerilerinden dikkatli gözlem, inceleme, sorgulama ve çözümlene yapabilme becerilerini geliştirir. Amaç, öğretmen adayının yapmış olduğu dersi ayrıntılarıyla gözleyebilme ve yaptığı ders ile ilgili farkındalığını geliştirerek, eylemlerinin neden ve niçinlerini sorgulaması ve bunları düşünsel ve yöntemsel bir temelde incelemesini sağlamaktır (Gürsoy ve diğerleri, 2013; Yıldız, 2012).

Dewey (1933) mesleki becerilerin değişmesi ve geliştirilmesine yönelik düşünme ve

sorgulama sürecini 'eylem sırasında' ve 'eylem üzerine' yansıtma olarak ikiye ayırmıştır.

Eylem sırasında yapılan yansıtma, ders esnasında karşılaşılan yeni durumlara karşı öğretmenin verdiği tepki ve davranışları kapsamaktadır. Ders esnasında öğretmenin "Öğrenciler dersi anlıyorlar mı? Neler olumlu gidiyor? Neler eksik kalıyor? Neleri değiştirmeliyim?" gibi sorular sorarak yaşadığı değerlendirme süreçleridir. Bu süreçler öğretmenin yaptığı ders üzerine düşünmesini ve dersi ile ilgili farkındalığının artmasını sağlayarak mesleki gelişime katkı sunar. Eylem üzerine yansıtma ise ders sonrasında değerlendirme yapma süreçlerini içerir. Derste neyi, ne kadar yapabildiğini; dersin olumlu ve eksik kalan yanlarının gözden geçirilmesini kapsar. Bu süreçte öğretmen dersle ilgili deneyimlerinin, duygu ve düşüncelerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirmesini yapar (Keçik & Aydın, 2009). Aşağıda sıralanan soruları kendi kendine sorarak değerlendirme yapabilir: Kazanımlara ulaşılabildi mi? Bu kazanımlar neler? Hangi bilgilerin tekrardan öğretilmesine ihtiyaç var? Bir daha bu dersi yapsam neleri farklı yapmalıyım?

Yansıtmacı düşünme ve değerlendirme karşılıklı açık bir iletişim, etkileşim, diyalog ve paylaşım içerir. Öz değerlendirme ve yansıtma yapmak için öğretmen adayı gözlemlerini, öğrenci çalışmalarını, yazılı notları gibi ölçme ve değerlendirme verilerini kullanır. Öğretmen adayı ölçme ve değerlendirme verilerini inceleyerek: a) kazanımları sağlayan, sağlayamayan ya da gelişim kaydedip kazanımları tam olarak edinemeyen öğrenciler belirleyebilir ve bu öğrencilere örnek verebilir, b) neden böyle bir sonuç alındığını açıklayabilir, c) farklı seviyedeki öğrencileri daha yüksek düzeye çıkarabilme yeteneğini gösterebilir, d) ders planındaki tercihlerini ve kullandığı yöntem ve tekniklerin mantığını açıklayarak örnek verebilir, e) dersiyle ilgili elde ettiği sonuçlar ve deneyimlere dayanarak konuyu planlama, öğretim ve değerlendirmede güçlü ve geliştirilmesi gerekenleri belirleyebilir, f) işlediği dersle ilgili deneyimlerinden, kendi kendisiyle ilgili neler öğrendiği ifade edebilir ve g) bu deneyimden öğretmenlikle ilgili neler öğrendiğini açıklayabilir. Planlama aşamasında

öğretmen adayının anlatacağı dersi kendi başına planlayıp uygulama öğretim elemanı veya öğretmeninden dönüt alması esastır. Aldığı dönütler çerçevesinde ders planında gerekli uyarlamaları yapıp dersi sınıfta uygular. Ders planlama aşamasında işlediği ders ile ilgili deneyimleriyle ilgili olarak yansıtmacı bir yaklaşımla değerlendirmelerde bulunur (Bulunuz & Bulunuz, 2016).

2.4. Klinik Danışmanlık Modeli

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde Goldhammer (1969) ve Cogan (1973) tarafından geliştirilmiş olup, yıllardır dünyanın pek çok yerinde etkin biçimde kullanılmaktadır. KDM, Georgia State Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde de başarılı biçimde uygulanan, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öncelikle eğitim fakülteleri içerisinde ve uygulama okullarında belirli bir standardizasyon sağlayarak, sistemde görev alan kişilerin ortak ve etkin katılımını sağlayan bir öğretmenlik uygulaması modelidir (Bulunuz & Gürsoy, 2018).

Eski Yunan'da *klinein* ve *kline* kelimelerinden türetilerek meydana çıkmış bir sözcüktür klinik. Eğimli- yatık anlamında kullanılan *klinein*, kanepeler ya da yataklar anlamında kullanılan *kline*, Latince'de ise *clanicus* olarak adlandırılmaktadır. Geçmiş zamanlarda klinik sözcüğü hastanın yatağında yıkanması anlamında kullanılmıştır. Tıpta ise klinik sözcüğü, hastaların tedavisinde sadece öğrenilmiş bilgilerden değil de gözlem ve verilerden de yararlanılması gerekliliğini ifade eder. Öğretmenlik eğitimindeki anlamına bakıldığında "klinik", öğretmen adaylarının ileride mesleki yeterliliklerini sergileyecekleri gerçek ortamında yani sınıflarda gözlem ve verilere dayandırılarak mesleki becerilerin kazandırılmasını, daha doğrusu öğretmen adayı tarafından deneme, yanılma, değerlendirme ve düzeltmeler yaparak şekillendirilmesini ifade eder. Klinik öğretmen eğitimindeki öğretmen yetiştirme bunu amaçlamaktadır (Bulunuz & Bulunuz, 2016).

Danışmanlık (supervision) bir işin nasıl yapıldığı ya da kişinin ne yaptığı ile ilgili gözlemler ve bu doğrultuda yönlendirmelerin yapıldığı süreç olarak ifade edilmektedir (Merriam-Webster, 2013). Öğretmenlik bölümü lisans eğitiminin son yılında yapılan uygulamalardaki danışmanlığın temelleri Vygotsky (1978)'nin Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bu kuramın iki temel dayanağı vardır. Bunlardan ilki yapı iskelesi (scaffolding), ikincisi yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) dir. Yapı iskelesine göre herhangi bir durumda bireyin gelişimi destekleyen ve onu ayakta tutan sosyal çevresidir. Bireyin gelişim hızında ve gelişiminin niteliğinde etrafındaki sosyal çevrenin desteği çok etkilidir. Öğretmenlik uygulamasında ise adayların gelişimini, mesleki yeterlilik anlamında donanımını ve öz yeterlik inancını kuvvetlendiren en önemli unsurlar yani öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri yapı iskelesini oluşturmaktadır.

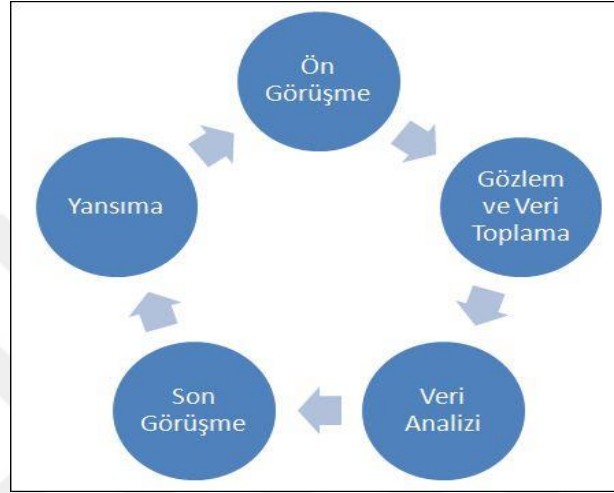
Yakınsal gelişim alanında ise bireysel olarak ulaşabileceği bilgi ve beceriler ile uzman bir danışmanın desteğiyle erişebileceği bilgi ve becerilerin farkı ifade edilmektedir. Bu sayede uzman danışmanın desteğiyle, bilgi ve becerilere ulaşma süresinden tasarruf edilmiş olacaktır. Burada bahsedilen bilgi ve deneyimler, uzman tarafından doğrudan aktarılacak değil, işbirliği içerisinde bir çalışma ve etkileşimli iletişim sayesinde öğrenilmektedir. Deneyimler yoluyla elde edilen bilgi ve beceriler, bireylere ne kadar iyi anlatılsa da nitelikli bir aktarım gerçekleşmemektedir. Bu yönüyle klinik danışmanlık, usta-çırak modeli ile aynı tutulmamaktadır.

Öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri arasındaki iletişim ve işbirliğinin güçlü olması, öğretmenlik uygulaması sürecinin önemli bir gerekliliğidir. (Beck & Kosnik, 2000). Bu yaklaşımla uygulanan danışmanlık süreci, her bir paydaşın öğretmen adayına geri bildirimde bulunduğu, iletişim ve işbirliğini gerekli gören ortak bir çalışmadır. Klinik Danışmanlık Modeli büyük ölçekte paydaşlar arası işbirliği, küçük ölçekte ise paydaşlar arasında karşılıklı iletişimi oluşturarak öğretmenlik uygulamasındaki başarıya güçlü bir temel

teşkil eder. Klinik Danışmanlık Modeli “ön görüşme”, “gözlem ve veri toplama”, “veri analizi”, “son görüşme” ve “yansıtma” süreçlerinin yer aldığı bir döngüden oluşmaktadır. Bu döngü Şekil 2’de sunulmaktadır.

Şekil 2

Klinik Danışmanlık Modeli Döngüsü (Bulunuz & Bulunuz, 2015)



“Ön görüşme” sürecinde öğretmen adayı hazırlamış olduğu ayrıntılı ders planını ders öncesinde uygulama öğretmene gösterir. Dersin hedef ve kazanımları, kullanılacak öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında danışmanın görüş ve önerilerini alır. Danışmanından alacağı ön dönütler doğrultusunda ders planı üzerinde gereken değişiklikleri yapar. “Gözlem ve veri toplama” süreci uygulama öğretmenin ve uygulama öğretmenin aday öğretmene ders anlatırken gözlem yaptıkları süreçtir. Adayın ders anlatırken gösterdiği tüm performansı ya video kamera, ya ses kayıt cihazı ya da not defterine not almak yolu ile kaydedilir (Hopkins & Moore, 1993). Bu süreç, öğretmen adayının ders sırasında tam olarak ne dediğinin ve ne yaptığının ders gözlem formlarına birebir kaydedildiği süreçtir. “Veri analizi” süreci uygulama öğretmenin adayın performans kayıtlarını ele alıp (izleyerek, dinleyerek ya da aldığı notları tekrar okuyarak) düzenlediği, dersin güçlü yanlarını tespit edip, geliştirilmesi gereken yönlerin ve önerilecek stratejilerin neler olabileceğini belirlediği süreçtir. Zaman uygun olduğu takdirde bu süreç

uygulama öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilir ise öğretmen adayı için daha da etkili olur (Hopkins & Moore, 1993). “Son görüşme” ve “ yansıtma” süreçleri ise üçlü paydaşların birlikte gerçekleştirdikleri bir süreçtir. Öğretmen adayından önce anlatmış olduğu ders hakkındaki genel düşüncelerini paylaşması istenir. Ardından uygulama öğretmeni aldığı notlar üzerinden giderek öğretmen adayına yapıcı dönütler verir. Uygulama öğretim elemanı da gerekirse tekrar ders kayıtları üzerinden özellikle seçmiş olduğu örnekler vererek, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler hakkındaki düşüncelerini aktarır. Bu, aday öğretmen ile yapılan en son toplantı değil ise bir sonraki gözlem için eylem planı belirlenir. Öğretmen adayının bir sonraki dersini planlarken nelere dikkat etmesi gerektiği ve bu eylem planı, ders gözlem formunun ilgili bölümüne uygulama öğretim elemanı tarafından kaydedilir. Kendisinin de yer aldığı son toplantıda ise önceki ders gözlemleri de dâhil olmak üzere, paydaşlar tarafından öğretmen adayına yönelik ortak değerlendirmeler yapılır. Üç paydaş tarafından yapılan tüm bu değerlendirmelerin ardından “not vermek değerlendirmenin en küçük parçasıdır” görüşünden hareketle uygulama öğretim elemanı tarafından dersin final notu verilir. Ders sonrası değerlendirme amaçlı yapılan görüşmelerin video kaydının yapılmasının ya da bu mümkün olamıyor ise sadece ses kayıt aygıtı ile kaydedilmesinin genel değerlendirme süreci ve modelin en son süreci olan “yansıtma” süreci için oldukça faydalı olabileceği uzmanlar tarafından önerilmektedir (Hopkins & Moore, 1993). Modelin son adımı olan “yansıtma” sürecinde hem öğretmen adayı hem de uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı anlatılmış olan dersi mümkün olduğunca detaylı bir biçimde değerlendirmiştir. Paydaşlar daha etkili bir ders için öğretmen adayının bundan sonra alması gereken önlemler konusunda bilgi sahibi olmuş biçimde KDM döngüsünü tamamlamış olurlar.

Klinik danışmalık modeli öğretmen adayının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından düzenli olarak gözlemlenmesine aynı zamanda sistematik dönütler almasına imkân vermektedir. Bu modelde paydaşlar ikili ve üçlü görüşmelerin içerikleri

konusunda bilgilendirildikleri için görüşme sırasında hepsinin etkin katılımı sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu model öğretmen adaylarının gelecekte etkili bir öğretmen olabilmeleri için onlara yapıcı destek ve rehberlik sağlayan ve kendi kendini yenileyebilme özelliği olan bir sistemdir (Bulunuz & Gürsoy, 2018).

2.4.1. KDM'nin Türkiye'de uygulanış süreci. Georgia State Üniversitesi'ndeki (GSU) İlköğretim Bölümü ile Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı arasında Klinik Danışmanlık Modelini adapte etmek ve geliştirmek amacıyla karşılıklı bir işbirliği yapılmıştır. Bu işbirliğinin amacı iyi geliştirilmiş bir sistem olan Klinik Danışmanlık Modelini inceleyerek bu modeli ülkemiz şartlarında ele alarak düzenlemek ve uygulamaktır. Böylelikle, ülkemizdeki öğretmen eğitimini iyileştirmeye katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Söz konusu modelin kullanılması ile öğretmenlik uygulaması dersi için önce fakülte bünyesinde belirli standardizasyon sağlanarak, paydaşların ortak ve etkin katılımının olduğu aynı veya benzer uygulamaların daha önce yaşanan farklılıkların azaltılmasına sebep olması planlanmıştır. Öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunların büyük bir çoğunluğu uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasındaki iletişimin eksikliği veya yetersizliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Paydaşlar arasındaki iletişim eksikliğini gidermek için kullanılacak olan Klinik Danışmanlık Modeli ile mevcut sistemin daha etkili ve verimli çalışır hale getirilmesi hedeflenmiştir.

2.4.2. KDM ile öğretmenlik uygulaması dersindeki güncel değişiklikler.

Öğretmenlik uygulamasının iyileştirilmesine yönelik MEB ve YÖK işbirliğiyle yapılan çalışmalar devam etmektedir. 2016 yılından itibaren Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı eğitimleri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan proje ekibi yürütücülüğünde sürdürülmektedir. MEB'in talebi üzerine en son Erzurum'da düzenlenen eğitime, Türkiye'nin tüm illerinden 177 formatör uygulama öğretmeni katılmıştır. Eğitimler, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları için İyi

öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli” adlı TÜBİTAK EVRENA proje ekibi ile MEB’ ve YÖK’e bağlı Eğitim Uzmanları tarafından verilmiştir. Eğitimlere katılan öğretmenler, görev yerlerine döndüğünde diğer uygulama öğretmenlerini de bilgilendirmişlerdir. Bu işbirliği neticesinde MEB’in yeni uygulaması ile bu eğitimleri almayan ve sertifikası olmayan öğretmenler, ‘Uygulama Öğretmeni’ olarak görev alamayacaklardır. Türkiye’nin farklı illerinde verilen eğitimlerin 2018 – 2019 Eğitim Öğretim döneminde de devam etmesi planlanmaktadır.

2.5. Yapılan Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümü 2007-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş yerel ve evrensel araştırmaların taranması ve üç ana başlıkta incelenmesi sonucu oluşturulmuştur. Bu kısımda araştırmalar incelenirken öğretmen yetiştirme modelleri ve klinik danışmanlık modeli, sınıf öğretmenliğinde fen öğretimi ve öğretmenlik uygulamasından oluşan kuramsal çerçeve esas alınmıştır. Oluşturulan bu kuramsal çerçevede, öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin süreçten nasıl etkilendikleri, öğretmen adaylarının fen öğretimiyle ilgili öz yeterlik inançları ve özgüvenleri, mevcut öğretmenlik uygulamalarının mesleki gelişime ne ölçüde katkı sunduğu, klinik danışmanlık çalışmalarının eğitim durumlarındaki yansımalarının neler olduğu gibi çıkarımlara vurgu yapılmıştır. Araştırmada Klinik Danışmanlık modelinin alana özgü uygulaması ele alınmıştır. Bu bağlamdan yola çıkarak sınıf öğretmenliğinde fen öğretimi alanına özgü yapılan araştırmalara da ayrıca yer verilmiştir.

2.5.1. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalar. Aytaç (2010)

tarafından yapılan araştırmanın amacı, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının çeşitli yönleriyle değerlendirilmesidir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde, eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının son sınıflarında ve birinci öğretimlerinde okuyan öğretmen adaylarının sayılarına göre kümelere bölünmüş ve her kümeye % 20’lik seçim oranı uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı uygulama koordinatörlüklerinin uygulama öğretim elemanlarının seçimi ve yetiştirilmesi konularında önceden belirlenmiş sistemlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öğretim elemanlığının iletişim rolü en yüksek aritmetik ortalamaya sahip iken, rehberlik rolü de en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretim elemanlarının uygulama öğretim elemanlığı rollerini yerine getirme düzeyleri, onların akademik unvanlarına göre farklılaşmazken, “cinsiyet” ve “eğitim bilimleri veya öğretim derslerine girme” özelliklerine göre anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Buna göre, erkek uygulama öğretim elemanları rehberlik rolünü daha iyi yerine getirmektedirler. Yine, eğitim bilimleri veya öğretim derslerine giren uygulama öğretim elemanlarının, diğerlerine göre rehberlik rolünü daha iyi yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Yeşilyurt (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesidir. Araştırma yaklaşımı olarak “karma araştırma yaklaşımı”, modeli olarak “tarama modeli” kullanılmıştır. 1093 uygulama öğretmen adayı, 53 uygulama öğretim elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 uygulama okulu yöneticisi, 111 uygulama okulu koordinatörü, 14 bölüm uygulama koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin, fakülte yöneticilerinin ve fakülte uygulama koordinatörlerinin tamamı araştırmanın örneklemini teşkil etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik uygulaması öğretim programının diğer paydaşlarının görev ve sorumluluklarını genel olarak yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Uygulama öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme; kendileri kaynaklı olarak, kendini öğrenciye kabullendirememe, sınav ve atanma kaygısı taşıma; uygulama okulu kaynaklı olarak okul yöneticilerinin çeşitli konularda zafiyet içerisinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum sergilemesi; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak derse ve

uygulama öğretmen adayına önem vermeme, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmen adayı kaynaklı olarak, adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak yeterince işbirliği yapmadıkları ve iletişim kurmadıkları, uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarını izlemedikleri ve onları denetlemedikleri; uygulama okulu kaynaklı olarak sınıfların kalabalık olması; kendileri kaynaklı olarak uygulama öğretmen adaylarına karşı yaptırım gücünden yoksun olma; süre kaynaklı olarak uygulama süresini yetersiz bulma sorunlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Uygulama öğretim elemanlarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında kendileri ve meslektaşları kaynaklı olarak yoğun iş yükü ile derse gereken önemi vermeme; uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, derse gereken önemi vermeme, uygulama okulu kaynaklı olarak uygulama öğretmen adaylarının öğretmenin yerine derse girdirilmesi ve dersi yük olarak görmeleri; fakülte kaynaklı olarak uygulama öğretim elemanlarının tecrübe ve liyakate dikkat etmeden belirlenmesi; uygulama öğretmen adayı kaynaklı olarak derse gerekli önemi vermedikleri ve bu dersi fazla ciddiye almadıkları sorunlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Sonuçlara göre, başta öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları olmak üzere tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını daha fazla yerine getirmesi gerektiği Yeşilyurt (2010) tarafından ifade edilmiştir.

Aytar (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının 5.sınıf fen ve teknoloji öğretim programındaki “insanın çevreye etkisi” konusundaki pedagojik alan bilgilerinin öğretmenlik uygulamasından önce ve sonra ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Özel durum metodolojisine göre yürütülen çalışmanın örneklemini Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği son sınıfta öğretmenlik uygulaması dersini alan 49 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri; kavram haritaları, ders planları,

gözlem ve yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmen adaylarının, pedagojik alan bilgisinin alt bileşenleri olan konu alan bilgisi, öğretim programı bilgisi ve öğrencilerin kavramsal anlama güçlükleri bilgisi açısından yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin diğer alt bileşeni olan pedagojik bilgi açısından yeterli bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak diğer alt bileşenlerden öğretim yöntem, teknik, strateji bilgisi ve ölçme-değerlendirme bilgisi açısından yeterli teorik bilgi birikimine sahip olmalarına rağmen uygulamada bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak sınıf öğretmen adaylarına alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili daha fazla uygulama yapma imkânı verilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Ayrıca konu alan bilgisi ile bağlantılı olarak pedagojik alan bilgisinin aktarılması konusunda ders planlarını denemeleri için sınıf öğretmen adaylarına fırsatlar sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Tuna (2012) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan İlköğretim bölümü 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkilerinin incelenmesidir. Bu araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Okul Deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inancını etkileyen etmenler arasında en çok doğrudan deneyimleri önemseydiği ancak uygulama dersleri yoluyla yeterli deneyim elde edemedikleri, fen öğretimi öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları da araştırılmış; öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi sonrasında öncesine göre

sınıf yönetimi açısından daha az müdahaleci bir tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri sınıf yönetimi modelleri açısından belirgin farklılıklar görülmemiştir. Görüşmelerde, öğretmen adaylarının yeterli deneyim sahibi olmadıklarından dolayı sınıf yönetimi uygulamalarında kendilerini eksik ve yetersiz gördükleri, sınıfı yönetme konusunda tedirgin oldukları belirlenmiştir.

Özdemir (2012) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında okul uygulama derslerinin etkisini ve okul uygulama dersleri boyunca uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancı gelişimindeki desteğini araştırmak amaçlanmıştır. Öğretmen eğitimi programının son yılına devam eden 62 İngilizce öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce öğretmen adayları okul uygulama derslerinin başında kendilerini yeterli hissederken ilk dönemde aldıkları Okul Deneyimi dersi sonunda öğretmenlik öz-yeterliklerinde bir düşüş yaşanmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algısı ikinci dönemde aldıkları Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda tekrar artmıştır. O nedenle öğretmenlik öz-yeterlik algılarındaki değişim sürecin başından sonuna incelendiğinde, anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Öğretmenlik öz yeterlik algısı gelişiminde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı desteği de incelenmiştir. Analizlerin sonucunda hem uygulama öğretmenin hem de uygulama öğretim elemanının İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin, öğretmen adaylarına Türkçe öğretmeni yeterliklerini kazandırmada etkisini araştırmak; uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Bu amaçla öğretmen adayı anket formu, uygulama öğretim elemanı görüşme

formu ve uygulama öğretmeni görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlik Uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni yeterliklerinin kazandırılmasında genel anlamda yeterli etkisinin olduğu, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin ise yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama öğretim elemanları, Öğretmenlik Uygulaması faaliyetlerinin, fakülte koordinatörlüğünce gereği gibi ciddi bir şekilde koordine edilmediğini, bu konuya ciddi bir eğilim gösterilmediği belirtilmiş, bununla birlikte uygulama öğretmenlerinin de rehberlik konusunda yetersiz kaldığı, meslek ve alan bilgisi konusunda kendilerinin de rehberliğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Yıldız, 2012, s.120). Öğretmen adaylarının da uygulama öğretmenlerinin kendilerine yaptıkları rehberliğin orta düzeyde olduğu yönündeki görüşleri, uygulama öğretim elemanlarının görüşleriyle örtüşmektedir. Uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki faaliyetleri tam olarak plânlı bir şekilde ele alıp yürütmedikleri de bu çalışmanın sonuçları arasındadır. Aynı zamanda Yıldız (2012)'ın yaptığı araştırma sonuçlarında, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri uygulamalar konusunda ne kadar hassas ve plânlı davranırsa, öğretmen adaylarının da uygulamalara o derece aktif, hazırlıklı ve plânlı bir şekilde katıldıkları belirtilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin görüşleri, fakülte koordinatörlüğünün öğretmenlik uygulaması faaliyetlerini gereği gibi plânlayıp organize ettiği yönündedir. Ancak uygulama öğretim elemanları fakülte koordinatörlüğünün bu görevi tam olarak yerine getiremediği ve aksaklıkların ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu farklılığın nedeninin fakültedeki uygulama öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin plânlanıp organize edilmesine daha akademik ve sistemli yaklaşımları olabileceği düşünülmüştür. Uygulama yapmak için uygulama okullarına giden öğretmen

adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve sınıfın üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Yıldız, 2012, s. 122-123).

Atmış (2013), tarafından yapılan araştırtmanın amacı, sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma, sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfında öğrenim gören dokuz öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesindeki düşünceleri ile uygulama sonrası düşüncelerinin farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ile uygulama sonrası öğretmenlik uygulamasına ilişkin yöntem ve teknikler, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme, materyal kullanımı ve sınıf yönetimi ile ilgili yeterlilik görüşlerinin ve beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin ardından önemli ölçüde değiştiği gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalar sonrasında yapılandırmacı yaklaşımı uygulama yeterliliklerine ilişkin öz güvenlerinde azalma meydana geldiği tespit edilmiştir (Atmış, 2013, s.162). Bununla beraber öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik uygulamasına ilişkin dile getirdikleri beklentilerini karşılayabilme düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından, adayın kendisinden, öğrencilerden, zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama okulunda yetersiz fiziki imkânlar, materyal eksikliği, disiplin sorunları, kalabalık ve dar sınıflardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bununla beraber uygulama öğretmenin öğrencilerle konuşma üslubundan, güvensizlikten ve ders anlatımına müdahale etmesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarına göre kendilerinden kaynaklanan sorunlar şunlardır: 1. Otorite görülme 2. Okula ulaşım zorluğu 3. Sınıf yönetimi 4. Plan yazma ve materyal hazırlama zorluğu 5. Yorgunluk

6. Özgüven eksikliği. Öğretmen adayı aynı zamanda yöntem uygulama yeterlikleri anlamında özgüvenlerinde azalma meydana geldiğini dile getirmişlerdir. 7. KPSS ve fakültedeki ödevlere odaklanma ihtiyacı. Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında uygulama öğretim elemanının sınıf öğretmenliği akademisyeni olmaması, uygulama okulu ve uygulama rehber öğretmeni ile yetersiz iş birliği, ilgisizlik ve yetersiz denetimden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları da ifade edilmiştir.

Canbolat (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının lisans ders programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, seçkisiz örneklem yoluyla seçilen öğretmenlik uygulaması dersini almış GÜMEF Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Öğretmenliği Anabilim Dalı 62 öğretmen adayı ile GÜGEF Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Görsel Sanatlar Öğretmenliği Anabilim Dalı 98 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili kendine düşen sorumlulukları kısmen yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama okulu yönetimi ve öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin çok yetersiz kaldığı ve öğretmen adaylarını eğitim-öğretim işleri dışında görevlendirdikleri belirlenmiştir. Uygulama okulundaki teknolojik araçların yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının ders işlemek için uygun bir sınıf ya da atölye ortamı bulmakta zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin verimli bir şekilde işlenmesinin adayların eğitim-öğretim anlayışlarını ve mesleki bilgilerini önemli derecede etkileyeceği Canbolat (2014) tarafından ifade edilmiştir.

Çetinkaya (2014) tarafından yapılan araştırma ile öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve aday öğretmenin görüşleri bağlamında cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf

Öğretmenliği Anabilim Dalının son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun yanında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kars ili merkez ilçede bulunan okullarda bütün sınıf seviyelerinin müstakil olarak bulunması göz önüne alınarak, belirlenen 14 okulda bulunan 203 sınıf öğretmeni ve 32 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim verilen sınıf ve mezun olunan lise gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının, okullardaki öğretmenlik uygulamaları dersinde ve uygulamalarında diğer lise mezunlarına göre daha fazla başarılı oldukları anlaşılmıştır. Bu durumun öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının lisans eğitimi öncesi aldıkları mesleki eğitimlerine ait önbilgilerinden kaynaklandığı düşünülmüştür (Çetinkaya, 2014, s. 84).

Doğan (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi, Görsel Sanatlar Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüşleri araştırılmasıdır. Araştırmada, 29 maddelik ölçek Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 150 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlik uygulaması dersi öncesi ve sonrasında aday öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar oluşmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin staj eğitimlerinde, dersin kendilerine sağladığı kazanımların olumlu ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu da dersin amacına ulaştığının ve öğretmen adaylarının bu uygulamadan memnun kaldıklarının bir göstergesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde öğretmenlik mesleğine dair bilgilerini pekiştirdikleri, öğrenci-veli iletişiminin nasıl olması gerektiği ve dersteki etkinlikler sayesinde meslekle ilgili eksikliklerini fark ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, sınav

hazırlama ve değerlendirme teknikleri konusundaki çalışmalara hem uygulama öğretmenleri hem de uygulama öğretim elemanları tarafından daha fazla ağırlık verilmesi, öğretmenlik mesleğini adaylara sevdirebilmek için daha farklı uygulamaların yapılması ve uygulama yapmaları için adaylara ayrılan zamanın artırılmasına yönelik yapılandırmaların organize edilmesi önerilmiştir.

Balcı (2015) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarına mesleğin hem fiziki, bilişsel, yönünü hem de görünmeyen duyuşsal boyutunu kazandırabilmek ve Öğretmenlik Uygulaması dersini daha etkin bir hale getirebilmek amaçlanmıştır. Araştırma, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğretmen adaylarından oluşan bir grubu kapsamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; geliştirilen zenginleştirilmiş ve etkileşim temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığı ve öğretmen yeterliliklerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki aidiyet kazanımlarına, kendilerini öğretmen gibi hissetmelerine, sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan etkinliklerin öğretmen adayları boyutunda, öğreneni/öğrenciyi tanımaya, veli fobisinin kırılmasına; mesleki boyutta, duyuşsal özelliklerin kazanılmasına, öğretim stili oluşumuna, değerlendirme algısının şekillenmesine, etkili öğretmenlik becerileri kazanımına, sıra dışı öğretmen becerileri edinimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli temel alınarak eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanmasıdır. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplandığından örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel verileri 4 eğitim fakültesinde öğrenim gören 1129 öğretmen adayı, bu fakültelerde görev yapan 90 uygulama öğretim elemanı ve uygulama yapılan illerde MEB

bünyesindeki okullarda görev yapan 314 uygulama öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, 24 öğretmen adayı, 18 uygulama öğretmeni ve 18 öğretim elemanından görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlik uygulamasına ayrılan süre yetersiz, paydaşların görev ve sorumluluklarının yeterince tanımlanmamış ve uygulama okulları uygun koşullara sahip değildir. Öğretim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri uygun hazırlanmamış; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve okul yöneticileri gerekli yeterliklere sahip değildir. Öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı görüşlerine göre öğretmen adaylarının sürecin başında yeterince bilgilendirilmediği, seminer çalışmasının düzenli olarak yapılmadığı, etkili bir ders hazırlığı süreci geçirilmediği, yeterli ve nitelikli ders işlenmediği ve ders sonrası dönüt verilmediği, ölçme ve değerlendirmeye dönük yeterli çalışmaların yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarına göre öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma, öğretim teknolojilerini kullanma, ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, derse aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrencilere yönerge verme gibi becerilerinin yeterince gelişmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uygulamasının süresi arttırılarak farklı koşullara sahip okullarda uygulama yapılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması öğretim programının kapsamı genişletilerek ölçme-değerlendirme çalışması yapma, idari işler yapma, ders dışı etkinliklere katılma, okul-aile işbirliği çalışmaları yapma ve günlük tutma gibi çalışmaların yapılması gerektiği Aslan (2015) tarafından ifade edilmiştir.

Hurioğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Toplam 22 öğretmen adayından oluşan çalışma grubunu, Türkiye'nin güneyinde yer alan büyük bir üniversitede öğrenim gören Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğretmen adayları

oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerinin, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından daha üst düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarında bir farklılık olmamakla birlikte, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarının anlamlı şekilde düştüğü ifade edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları tarafından, dersin işleme yönteminin teorik ve pratik katkı sağladığını, etkili ve verimli olduğunu, eksiklerini belirlemelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı ve öz-güven kazanmalarını sağladığını; uygulama öğretim elemanının pozitif iletişim sağladığı, açıklayıcı, düzeltici ve pekiştirici dönütlerle gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, son olarak bu süreçte özellikle öğretimi planlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama, ölçme aracı hazırlama ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırma, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğretim uygulamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşünmelerine ve performanslarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta okumakta olan ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adaylarından araştırmaya katılmak isteyen toplam 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları mevcut haliyle öğretmenlik uygulaması dersini faydasız bulmaktadırlar. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle desteklenen öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirmektedir. Öğretmen adayları, öğretim için planlama yapmanın önemini kavramışlardır. Öğretimi uygulama aşamasında özgüven kazanmışlar, derslerinde yöntem ve

teknik çeşitliliği geliştirmişler, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda temel beceriler geliştirmişlerdir. Öğretimi değerlendirme konusunda farkındalık ve kendi öğretim etkinliklerini değerlendirme alışkanlığı kazanmışlardır. Açık fikirlilik tutumu geliştirmişler, meslektaşlar arası işbirliği geliştirmeye istekli hale gelmişlerdir. Bu sonuçlara göre Erdoğan (2017), DKAB öğretmen eğitiminde uygulamaya ağırlık verilmesi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha erken sınıflara çekilmesi, DKAB öğretmen yetiştirme programında hem teorik derslerde hem de uygulamalı derslerde yansıtıcı düşünmeye yer verilmesi ve teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurmaya özel bir gayret sarf edilerek okul ve üniversite işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini öneriler bölümünde ifade etmiştir.

Türkiye’de yapılmış olan diğer bir grup çalışma da yine öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde yaşadıkları sorunların bir kısmının uygulama öğretmeninden kaynaklandığını göstermektedir. Boz ve Boz’un (2006) çalışmasındaki matematik ve kimya öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ders anlatımlarının uygulama öğretmenleri tarafından kesildiğini, bu yüzden kendilerini sınıfta öğretmen gibi hissetmediklerini, uygulama öğretmenlerinin rastgele seçildiğini ve ne yazık ki bazen öğretmen adayı ile çatışabildiklerini ifade etmişlerdir. Baştürk (2009)’ün matematik ve fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışma sonuçları ise uygulama öğretmenin yeterli bilgi birikime sahip olmamasından dolayı adaylara nitelikli dönütler veremediğini göstermiştir. Boz ve Boz (2006) ise bu durumun nedeni olarak özellikle paydaşların iyi eğitim almamış olmasını göstermektedirler. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde karşı karşıya kaldıkları diğer problemler olarak öğretmen adaylarına sınıfta ders anlatırken tanınan fırsatların yetersizliği (Baştürk, 2009; Eraslan, 2009; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Boz & Boz, 2006); sınıfı sahiplenme duygusunun olmayışı (Seferoğlu, 2006; Eraslan, 2008; Boz & Boz, 2006); uygulama öğretmeni ve

uygulama öğretim elemanında bu işe karşı yeterli sorumluluk bilincinin olmayışı (Eraslan, 2008) ve fakültede alınan teorik dersler ile öğretmenlik uygulaması arasındaki bağlantının az kurulmuş ya da hiç kurulamamış olması (Seferoğlu, 2006) gibi noktaları dile getirmişlerdir.

Literatürde öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninden beklentilerinin neler olduğunu belirttikleri çalışmalar da yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının beklentilerinin ne olduğu ile ilgili yapılmış olan araştırma sonuçları (Sağ, 2008) adayların uygulama öğretmenlerinden iyi bir rehber, rol model ve lider olmalarını, diğer yandan uygulama öğretim elemanlarından ise sürekli iyi bir iletişim halinde olabilmeyi ve onlardan kaliteli bir rehberlik ve danışmanlık alabilmeyi beklediklerini göstermektedir. Öğretmen adayları, meslektaşlarının onlara yardımseverlikle rehberlik edebildikleri, iyi kurulmuş bir iletişim atmosferinde uygulama öğretmenlerinin kendileri için belirlenmiş paydaş rolünü benimsedikleri, öğretmen adayları için bir rol model oldukları (Sağ, 2008, s. 117) bir öğretmenlik uygulamasının onların beklentilerini karşılayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca görüşmeler sırasında uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından görüş ve önerilerinin dinlenmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Smith & Lev-Ari, 2005). Ek olarak, aday öğretmenler sınıfta ders anlatmaya başlamadan önce öğretecekleri konu ve takip edecekleri ders planı hakkında uygulama öğretim elemanı ile kısa bir ön görüşmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Paker, 2005).

Uygulanmakta olan öğretmenlik uygulaması programına yönelik öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda adaylar, sorunlara kendi açılarından bakış açısı ile yaklaşmışlardır. Bu alanda yapılan araştırmalarda Türkiye'deki eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması derslerinde birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar bu sorunlardan bir kısmının uygulama öğretim elemanından (Eraslan, 2008 ve 2009; Paker, 2005) bir kısmının da uygulama öğretmeninden (Boz & Boz, 2006; Kent 2001; Kuter & Koç, 2009) kaynaklandığını

göstermektedir. Eraslan'ın (2008) çalışmasındaki matematik öğretmen adayları, hem uygulama öğretmenleri hem de uygulama öğretim elemanlarından bekledikleri ilgi ve katkıyı göremediklerini, bekledikleri dönütü alamadıklarını (Eraslan, 2009) ve bu durumun onların meslekten soğumalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları tüm bu sorunların nedeni olarak uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adayına dönüt vermenin önemini yeterince idrak edemediklerini ve bu işi gerektiği gibi sahiplenmediklerini göstermektedir (Kuter & Koç, 2009; Paker, 2005).

Evrensel alan yazında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin sınırlı işbirliği ile ilgili çeşitli gerekçeler öne sürülmüştür. Bunların arasında kişilerin farklı beklentilerinin olması, dersin anlatımıyla ilgili yöntemsel farklılıklar ve uygulama öğretmenlerinin kendilerini öğretmen eğitiminden sorumlu görmemeleri sayılmaktadır (Borko & Mayfield, 1995; Haggarty, 1995; Paker, 2000; Clarke, & Jarvis-Selinger, 2005). Ayrıca, Gürsoy ve Damar'ın (2011) yaptığı çalışmada da uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının rollerini sahiplenmedikleri ve rollerine ilgi göstermediklerinden bahsedilmektedir.

2.5.2. Sınıf öğretmenliğinde fen öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar. Erden (2007) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutum ve akademik başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 238 sınıf öğretmeni ve 185 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırma, deneysel bir modelle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yüksek fen öğretimi öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumlu etkilediği, düşük fen öğretimi öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğretim imkânları bakımından avantajlı (laboratuvar araç gereçleri, bilgisayar odası vb. donanımlı) olan devlet okullarındaki öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, öğretim imkânları yetersiz olan (dezavantajlı) devlet

okullarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarında dikkate alınması gereken bir bulgu olarak, öğretmenlerin mezun oldukları okulların, öz yeterlilik inançlarına önemli bir etkide bulunmadığı Erden (2007) tarafından ortaya konulmuştur.

Yılmaz'ın (2007) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin, adayların fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançları, adayların cinsiyetleri, mezun oldukları lise türleri ve üniversiteye giriş puanları gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin adayların fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime ilişkin yüksek düzeyde yeterlik inançlarına sahip olduklarını göstermekle birlikte, öğretmenlik uygulaması deneyiminin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime ilişkin öz yeterlik inançlarında herhangi bir değişikliğe neden olmadığını ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inançları incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının genel olarak müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte sonuçlar, öğretmenlik uygulaması deneyiminden sonra sınıf öğretmeni adaylarının eğitim yönetimi boyutunda müdahaleciden etkileşimciye doğru, insan yönetimi boyutunda ise daha müdahaleci bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca analiz sonuçları, yüksek düzeyde fen öğretimi öz yeterlik inancına sahip sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde de müdahaleci bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir.

Avcı (2008), sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretime yönelik algıları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin

belirlenmesini amaçladığı araştırmasında Ege, Dokuz Eylül, Muğla ve Uşak Üniversitelerinin Sınıf Öğretmenliği bilim dalının 4. sınıf düzeyinde eğitim gören 421 öğretmen adayına, fen öğretimi öz yeterlik inanç ölçeği ve fen öğretimi resimleme formu uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre Avcı (2008), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretmenine yönelik algıları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasında yüksek bir ilişki bulmuştur. Ayrıca liseden mezun olunan alana göre öğretmen adaylarının fen dersi öğretimine yönelik algıları ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar da ortaya çıkmıştır. Lisede sayısal bölüm mezunu olan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, fen öğretimi öz yeterlik inancı bakımından diğer bölüm mezunlarına göre daha yüksek puan aldıkları ifade edilmiştir.

Gülgün (2014), sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları araştırılmış ve bu tutumların öğrencilerinin fen başarıları üzerine olan etkisinin belirlenmesini amaçladığı araştırmasında genel olarak tarama modeli kullanmıştır. Araştırma kapsamında Sivas merkezde bulunan ilköğretim okullarından 14'ünde görev yapan 30 tane 5. sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin 423 öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile öğrencilerinin başarıları arasında orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Özkara Çıray (2016), araştırmasında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan fen ve teknoloji öğretimi I ve II dersleri öğretim programlarını amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına göre incelemeyi ve bir fen öğretimi dersi öğretim programı tasarısı ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmada gereksinimlerin belirlenmesi çalışmaları sonucunda, fen ve teknoloji öğretimi I ve II derslerine yönelik olarak herhangi bir öğretim programının var olmadığı, genellikle öğretim elemanlarının kendi yeterlikleri çerçevesinde öğretim programlarını düzenledikleri, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğretim elemanlarınca uygulanan öğretim

programının sınıf öğretmeni adaylarının gerekliliklerini tam olarak karşılayamadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı için bir Fen Öğretimi Dersleri Öğretim Programı Tasarısı geliştirilmiştir.

Tatar (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inanç düzeylerini ve sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersini işlerken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu dersin alan öğretmenleri mi yoksa sınıf öğretmenleri tarafından mı daha etkili bir şekilde işlenebileceğini; her iki durumda da ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçları incelemektir. Tatar (2010), araştırmasında Van merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 603 sınıf öğretmenine “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” uygulamıştır. Sonuç olarak, öz-yeterlik inancının ve sonuç beklentisinin cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre farklılaşmadığı; öz-yeterlik inancının kıdem yılı ve mezun olunan fakülteye göre de farklılaşmadığı ancak sonuç beklentisine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada, 62 sınıf öğretmeni ve 50 fen bilgisi öğretmeni ile 10 fen bilimleri öğretim elemanına yapılandırılmış görüşme tekniği ile sorular yönlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin birçoğunun, laboratuvarında malzeme araç gereç eksikliği olduğunu belirttikleri, deney yaparken sorunlarla karşılaştıkları, laboratuvarı kullanmada yetersiz oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu, fen ve teknoloji dersinin özellikle alan öğretmenleri tarafından verilmesinin daha verimli olacağına inanmışlardır.

Dönmez (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının cinsiyete, mezun olduğu okul ya da fakülteye, branşa, öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına ve denetim odağına göre farklılığını incelemektir. Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 280 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz yeterlilik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, mezun olduğu

okul ya da fakülteye göre öz-yeterlilik inançlarının genelinde ve alt faktörlerden yeterlik inancı faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, alt faktörlerden sonuç beklentisi faktöründe anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının branşa göre farklılığı incelendiğinde; öz-yeterlilik inancının genelinde ve alt faktörlerden yeterlik inancı faktöründe branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre bütün faktörlerde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin öz-yeterlilik inancının genelinde ve alt faktörlerden yeterlik inancı faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, alt faktörlerden sonuç beklentisi faktöründe anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

İzgi (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının eğitiminde ve ilköğretim I. kademe fen ve teknoloji eğitiminde kavram karikatürü kullanımının öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma; Ankara İli Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencileri (74 öğretmen adayı), Ankara İli Ayten Şaban Dirli ve Ulubatlı Hasan İlköğretim okullarındaki (76 öğrenci) 4. ve 5. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme, fen öğretimi öz yeterlik ve eleştirel düşünme ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; ancak fen öğretimi tutum ön test-son test puanları arasında, son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kavram karikatürleriyle ilgili bilgi düzeylerinin, uygulama sonucuna göre daha az olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmen adayları kendi sahip oldukları kavram yanlışlarını ve öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit etme ve gidermede kavram karikatürlerinin oldukça etkili olduğunu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığını, özellikle fen ve teknoloji dersi için çok uygun olduğunu, zor olduğu düşünülen birçok fen konusunu basitleştirdiğini, özellikle dersin

başında dikkat çekme aşamasında, pekiştirmede ve en son değerlendirmede kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleriyle benzer şekilde öğrenciler de kavram karikatürlerinin oldukça eğlenceli, ilgi çekici, renkli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, fen ve teknoloji dersinin kavram karikatürleri için uygun olduğunu, kendilerini araştırmaya teşvik ettiğini, düz anlatım yerine kavram karikatürlü derslerin daha çok hoşlarına gittiğini, hatta ödevlerinin kavram karikatürleriyle verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Acar (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrenme- öğretme süreci yönüyle pedagojik alan bilgisi ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki ihtiyaçları bir olgu olarak düşünülmüş ve bu ihtiyaçlar betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, Kırşehir-Aksaray-Yozgat Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf öğrenci velileri, sınıf öğretmenleri, fen ve teknoloji öğretmenleri, okul yöneticileri, sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ve fen öğretiminde uzmanlaşmış akademisyenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları fen öğretimine uyum ve fen program bilgisi kategorilerinin gerekli olduğu görüşünde iken öğrencileri anlama bilgisi, öğretmen yeterliği, öğretim stratejileri bilgisi ve öğretimi değerlendirme bilgisi kategorilerinin ise tamamen gerekli olduğunu belirtmişlerdir. En fazla ön plana çıkan kategori öğretmen yeterliği iken en az fen öğretimine uyum olmuştur. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde daha verimli ve başarılı olabilmesi için öz yeterliklerinin yüksek olması, değişimleri takip etme, fen dersini diğer derslerle ilişkilendirme, öğrenci seviyesine inme, öğrenciyi tanıma, sınıf hâkimiyetini kurma ve konu alanı bilgisine sahip olma, deney yapma/yaptırma, laboratuvar malzemelerini kullanma/tanıma ve değerlendirme sürecinde objektif olma en gerekli ihtiyaçlar olarak vurgulanmıştır.

Odabaşı (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı; ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersinin yürütülmesine ilişkin sınıf öğretmenleri ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Anadolu Yakası'nda ilköğretim okullarında görev yapan 317 sınıf öğretmeni ve fen ve teknoloji öğretmenidir. Araştırma sonucunda mezuniyeti fen alanı dışındaki sınıf öğretmenlerinin deney ve etkinlikleri düzenlemede kendilerini yetersiz hissettikleri, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayanlara göre deney ve etkinlik düzenlemede daha etkin oldukları saptanmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenleri tarafından, MEB tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersinin yürütülmesine ilişkin düzenleme yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda sınıf öğretmenlerini başarılı bulurken fen ve teknoloji öğretmenleri, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji derslerinin branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi durumunda, öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda dersi daha iyi kavrayacaklarını belirtmişlerdir. Odabaşı (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersini yürüten sınıf öğretmenlerine fen öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre fen öğretimi, deney ve etkinliklerin düzenlenmesi konularında kendilerinin daha yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersinin diğer derslere göre daha fazla uzmanlık gerektirdiği her iki branş tarafından da ifade edilmiştir.

Gözüm (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz-yeterliklerine göre sosyo-bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesidir. Araştırmanın uygulanması aşamasında, Kars ilinde görev yapan 120 okul öncesi öğretmeni, 349 sınıf öğretmeni ve 119 fen bilgisi öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sosyo-bilimsel konuların öğretim

sürecinde kaygı duydukları ve sosyo-bilimsel konulara yönelik bilgi düzeylerinin öz-yeterlik inancının oluşturacağı performans için istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3. Öğretmen yetiştirme ve klinik danışmanlık modeli ile ilgili yapılan araştırmalar. Uçar Yalın (2008) tarafından yapılan araştırmada, geliştirilen Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı'nın, uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliklerinin, tutum ve görüşlerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, 15 kişiden oluşan ve uygulama öğretmeni olarak atanan sınıf öğretmenlerine, “öğretmenlik uygulamalarına hazırlık”, “mesleki rehberlik”, “değerlendirme”, “gözlem”, “yetişkin eğitimi”, “sınıf yönetimi”, “iletişim”, “geribildirim” ve “kişisel özellikler” öğrenme modüllerini içeren Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliklerinin ve tutumlarının arttığı görülmektedir. Deney grubundan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler kendilerindeki değişimleri; mesleki gelişim, kendini yenileme, öğretmen adayı olma, etkili iletişim, etkili fiziksel ortam ve değer verilme temaları ile dile getirmişlerdir. Öğretmen adayının gelişimini sağlamaya yönelik elde edilen temalar ise; geribildirim önemi, değerlendirmenin önemi, öğretmen adayı ile olan iletişimin önemi ve gözlemin önemi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenleri, “öğretmen adayı ile nasıl bir ilişki kurulması gerektiğini anladım”, “farklı öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi edindim”, “uygulama öğretmeni olarak hazırlanmış oldum”, “bugün daha iyi bir öğretmenim” gibi eğitim programı ve kendileri ile ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Eğitimin sonunda, uygulama öğretmenlerinin genellikle yansıtıcı bir yaklaşım kazandıkları ve öğrendiklerini özel yaşamlarında da kullandıkları görülmektedir. Deney grubu öğretmen adayları, kontrol grubuna göre, süreçte uygulama öğretmenleri tarafından daha nitelikli bir destek gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Uçar Yalın (2008), geliştirilen eğitim programının, uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerini artırmakta, olumlu

tutum geliştirmelerini sağlamakta ve görüşleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmakta olduğunu ifade etmiştir.

Yıldırım (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Kosova’da 1990-2010 yılları arasındaki ğretmen yetiştirme politikasının nasıl olduğunun belirlenmesi, Kosova ve Türkiye’de sınıf ğretmenliği ğretmenlik uygulamasının ğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın, çalışma evrenini Necatibey Eğitim Fakültesi (NEF) Sınıf ğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her iki fakültedeki sınıf ğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf ğrencilerinin tamamına ulaşılabildiğinden ayrıca örnekleme belirleme çalışması yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda Priştine Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde uygulama süresinin Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki uygulamadan daha fazla olduğu grlmştir. Priştine Üniversitesi Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği Bölümü ğrencileri, Balıkesir Üniversitesi NEF Sınıf ğretmenliği Bölümü ğrencilerine göre fakültede aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığı görüşüne daha yüksek düzeyde katılmışlardır. 3. sınıf öğrencileri, öğretmenlik uygulaması dersinin, mesleki teorik bilgilerinin uygulamaya dönüşmesine katkı sağladığı düşüncesine 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Alkan (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Avrupa Birliği lkelerindeki ğretmen yetiştirme modelleri ile Türkiye Cumhuriyetindeki ğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen veriler ve eğitim fakültesi ğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti için bir model nerisi belirlemektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “ğretmen Yetiştirme Sistemi İle İlgili Görüş Anketi“ yardımıyla, 13 farklı niversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 368 ğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; ğretmen adaylarının seçimini için yapılacak sınavlar, merkezi bir yapı yerine eğitim fakülteleri tarafından

düzenlenmeli ve yapılmalıdır. Bu sınavda yazılı ya da test sınavlarının yanında mülakat teknikleri de uygulanmalı, bu şekilde öğrencinin iletişim ve kendini ifade etme gibi becerileri de değerlendirilmelidir. Öğretmen yetiştirme programında işlenecek dersler ve derslerin içerikleri eğitim fakülteleri, MEB'e ait okullar, sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile belirlenmelidir. Özellikle ders içerikleri belirlenirken öğretmenlerle sürekli işbirliği içinde olunmalı ve okulların ihtiyaçlarına ve karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik içerik hazırlanmalıdır. Eğitim fakültelerine başvuran öğretmen adaylarının ilk yılı deneme süresi olmalıdır. Bu dönemde öğretmenlik ile ilgili öğretmen adaylarına genel bilgiler verilmeli ve okul uygulamalarına ilk yıl başlanılmalıdır. Öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimi sonrasında iki yıl süren staj eğitiminden sonra öğretmen olarak atanmalıdırlar. Bu iki yılda öğretmen adayının öğretmenlik mesleğinin tüm gereklerini yapmak zorunluluğu olmalı ve eğitim sonunda uygulamalı sınavlardan başarılı olmaları beklenmelidir. Başarılı olan öğretmen adayları öğretmen olarak atanmalıdır.

Gök (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemi hakkında farklı bakış açılarını bir araya getirmek ve her birini öğretmen yetiştirme programlarının kalitesiyle ilişkili olarak ayrı ayrı incelemektir. Çalışmaya 31 akademik yönetici, 80 öğretim üyesi ve 569 öğrenci katılmış ve öğretmen adaylarına bir anket uygulanmıştır. Birinci aşamadaki bulgulara göre, temel akademik paydaşlar genel olarak bu üç bakış açısının önemini yüksek oranlarla kabul etmesine karşın, 75%'lik kesim bir numaralı tercihlerinde 'Akademik Görüş'ü en önemli bakış açısı olarak değerlendirmiştir. Hem yöneticiler ve öğrenciler arasında hem de öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarının akademik pozisyonları akademik yönetici, öğretim üyesi, öğrenci ve akademik kalitenin üç ögesi (Öğrenci Kalitesi, Öğretim Üyesi Kalitesi ve Müfredat Kalitesi) arasında istatistiksel olarak bazı anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının akademik

pozisyonları ile akademik kalitenin üç ögesi içinden bir numaralı tercihleri arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Baskan Atanur ve Aydın (2006) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme modelinin, farklı ülkelerdeki uygulamalar bağlamında karşılaştırılarak irdelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan karşılaştırmalara dayanarak, Türkiye’de, eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinin, öğretmen yetiştirme sisteminin teknik ve akademik boyutlarının yeniden irdelenerek gözden geçirilmesi; öğretmenlik programları derslerinin, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları boyutlarına daha fazla ağırlık verilmesi ve süreç sonunda canlı olarak performans sergileyebilecekleri uygulama sınavlarından geçirilmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kuter ve Koç (2009) daha önceki çalışmalarda tanımlanmış olan problemleri azaltabilmek için sistemde yer alan her paydaşın rollerinin açık bir biçimde belirtildiği yazılı sözleşmeler içeren yapılandırılmış bir işbirliği yapısının gerekliliğini belirtmektedirler. Paydaşların rollerinin ve beklentilerinin ortak olmasını sağlayabilmek için bu konuda eğitim almaları gereklidir. Bu eğitim, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve okul yönetiminin sistemin işleyişine dair bilgiler edinmesi ve ortaya çıkabilecek ihtiyaç ve beklentiler ile ilgili olarak iletişime geçmelerini sağlayacaktır. Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının ikili ve üçlü toplantılara katılımı mikro düzeyin başarısı için oldukça önemlidir. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretmeni adayına etkili ve çok yönlü dönüt vermesi, adayın başarısı için öğretmenlik uygulamasının temel hedefidir. Kurumlar arasındaki iletişimin birlikte ve uyum içerisinde olması sürecin etkin ve faydalı işleyebilmesi için gereklidir (Avila de Lima, 2003). Ancak bu konuda yapılan bazı çalışmalar başarılı bir işbirliğini engelleyen problemlerin varlığına da dikkat çekmektedirler. Kuter ve Koç (2009) makro işbirliği ve mikro düzeyler arasındaki etkili olmayan bu iletişimin sebeplerini: 1) paydaşlar arasındaki rol tanımlarının net olarak belirlenmemesi; 2) paydaşların

yapmaları gereken görevleri hakkındaki farkındalıklarının kısıtlı olması ve 3) MEB, üniversite ve ilköğretim okullarının müdürlükleri arasındaki karşılıklı iletişimin eksik olması şeklinde açıklamaktadırlar.

Tok (2011) yaptığı çalışmada “kliniksel uygulama mesleğinin” beş önemli bileşenini açıklamayı ve bunların öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkili olduğunu ve öğretmenleri mesleğe hazırlamada “kliniksel uygulama mesleği”nin ne olduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Tok’a (2011) göre öğretmenlik uygulaması ve klinik uygulama arasında bir takım benzerlikler görülmektedir. Hem öğretmenlik uygulamasında hem de klinik uygulama sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır. Her iki uygulamada da gerekli akademik bilgiye gereksinim duyulmakta, öğretim sürecini etkili hale getirmek ve sürekli geliştirmek için bilimsel bulgu ve yargılardan yararlanılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin daha etkili öğrenilmesi ve geliştirilmesi için klinik temelli uygulamalara geçilmesi gerekmektedir. Okullarda rehber olacak öğretmenler, belli kriterlere göre seçilip en az iki haftalık eğitimden geçmeleri gerekir. Uygulama öğretmenlerine, öğrencilere nasıl rehberlik etmeleri gerektiği, etkili iletişimin nasıl kurulacağı, geri dönütlerin nasıl verilmesi gerektiği konusunda eğitim verilmelidir. “öğretmenlik uygulaması” dersinin haftalık ders sayısı/süresi artırılmalıdır. Eğitim öğretim sürecinin en az %50’ sini oluşturmalıdır. Son akademik dönem, tamamen uygulama etkinliklerine ayrılmalıdır.

Altınok (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı şuan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokullarda yürütülen denetim çalışmalarını klinik denetim modeli açısından irdelemek ve betimlemektir. Araştırma, Antalya merkez ilçelerde görev yapan 10 resmi, 10 özel okul öğretmeni olmak üzere 20 öğretmen ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan 5 il eğitim denetmeni olmak üzere toplam 25 öğretmen adayını kapsamaktadır. Araştırmada, klinik denetim modeli açısından bulgular incelendiğinde denetmenlerin sınıf denetimi öncesi öğretmen ile yeterince etkileşime geçmediği,

denetmenlerin sınıf gözleminde gözlem tekniklerini yeterince kullanmadığı, gözlemlerde elde edilen verileri öğretmen ile genelde kısa görüşmelerle, genel toplantılarla ya da zümre toplantısı yaparak paylaştığı, öğretmenlerin zayıf yönlerini güçlendirmek için çalışma yapılmadığı, denetimin sonunda birlikte değerlendirme ve yeniden planlama yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem öncesi görüşme sürecinde öğretmenlerin çoğu sınıf denetiminden önce görüşme yapmadıklarını, denetim amaçlarının paylaşılmadığı, birlikte denetim planı hazırlanmadığı yönünde görüş belirtirken, denetmenlerin çoğu bu konuda bazen öğretmenle görüştiklerini ve denetimin amaçlarını öğretmenlerin zaten bildiğini ifade etmiştir. Denetmenlerin tümü öğretmenler ile birlikte denetim planı hazırlamadıklarını belirtmiştir. Gözlem sürecinde öğretmenlerin çoğu denetmenlerin gözlem sürecini objektif bulmazken denetmenlerin tümü kendi davranışlarını objektif bulduklarını dile getirmiştir. Analiz ve gözlem sonrası görüşme aşaması ile ilgili öğretmenler ve denetmenlerin çoğu gözlem verilerinin genel toplantılar yoluyla paylaşıldığını, zayıf yönler için sadece öneriler getirildiğini belirtmişlerdir. Görüşme sonrası analiz ve değerlendirme aşamasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetmenlerin kendi denetimsel uygulamasını değerlendirmediklerini ve birlikte yeniden bir planlama yapmadıklarını belirtmiştir. Denetmenlerin tamamı klinik denetimin ön gördüğü değerlendirme ve planlamayı gerçekleştirmedikleri yönünde görüş bildirmiştir.

Gürsoy ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersini ve işleyişini daha sistematik bir hale getirerek öğretmen eğitimini standartlaştırmak olan ve bir TÜBİTAK-Evren projesi olan “Klinik danışmanlık Modeli”nin (KDM) Türkiye Şartlarında uygulanmasıyla, verilen eğitimin uygulama öğretim elemanlarının danışmanlıklarına ve dönütlerinin kalitesine, paydaşlarla (uygulama öğretmeni, okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen aday) iletişimlerine, işbirliklerine ve profesyonel davranışlarına olan etkilerini araştırmaktır. Çalışmaya 48’i deney 33’ü kontrol grubundan

olmak üzere 81 öğretmen adayı ve deney grubunda bulunan 21 uygulama öğretmeni katılmıştır. Kontrol grubundaki uygulama öğretmenlerinden de çalışmaya katılmaları istenmişse de bu gruptan veri elde edilememiştir. Bulgular iki madde hariç gruplar arasında istatistiksel farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu iki madde haricinde deney grubu uygulama öğretim elemanlarının (UÖE) performansını kontrol grubundakilere oranla daha pozitif olarak değerlendirmişlerdir. Aynı şekilde deney grubundaki uygulama öğretmeni (UÖ) de aynı UÖE'leri ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre UÖ, UÖE'nin dönem başında bir bilgilendirme toplantısı düzenlediklerini, öğretmen adayını (ÖA) bir kereden fazla gözlemlediklerini, kendileriyle, okul müdürü ve yardımcılarıyla işbirliği içinde çalıştıklarını, iletişime açık olduklarını, UÖ'nin fikirlerine saygı gösterdiklerini, nazik, saygılı ve dakik olduklarını, özenli ve etkili bir üslupla ÖA'ların performanslarına katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşme sonuçları da nicel verileri destekler durumdadır.

Kazu ve Yenen (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım olan klinik uygulamayı açıklamak ve bazı belirgin özellikleri açısından kavramsal çerçevesini çizmektir. Aynı zamanda bu çalışmada, fakülte okul işbirliği programında karşılaşılan sorunlar ve Türkiye'deki geleneksel öğretmenlik uygulamaları ile klinik uygulama modeli arasındaki farklılıklar belirtilmiştir. Araştırmada, günümüzdeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının aksayan ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespitler sonucunda öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada daha verimli olabilmesi için içinde bulunduğumuz yüzyılın gerekliliklerine göre eğitilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için öğretmen adayları meslekte karşılaştıkları zor durumlarla mesleğe başlamadan önce yüzleştirilmesi, çözüm yollarının kendisine gösterilmesi, teorik ve akademik bilgilerinin pedagoji bilgileriyle birleştirilmesi gerektiği araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Bulunuz ve Bulunuz (2015) tarafından yapılan çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi mevcut öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayına verilen dönütlerin çeşidi, içeriği ve sıklığı açısından inceleyip uygulama öğretim elemanlarının süreç içerisindeki görev sorumluluk algılarını tespit etmek; ikincisi ise TÜBİTAK projesi kapsamında Georgia State Üniversitesi ile birlikte öğretmenlik uygulaması için uyarlanan Klinik Danışmanlık Model’ini tanıtmaktır. Çalışmada üç anket kullanılmıştır. İlk iki anket birbirinin aynısı olup, adaylara verilen ve alınan dönütlerin niteliği, çeşidi ve sıklığını karşılaştırmalı değerlendirmek amacıyla hem uygulama öğretim elemanlarına hem de adaylara uygulanmıştır. Son anket ise sadece uygulama öğretim elemanlarına verilmiş ve süreç içerisindeki görev ve sorumluluklarını hangi sıklıkla yerine getirdikleri sorgulanmıştır. Anket verileri betimsel istatistik ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim elemanının verdiği, öğretmen adayının aldığı dönütlerle ilgili karşılaştırmalı analiz sonuçları, birçok değişkenlerde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Uygulanan üçüncü anketin analiz sonuçları, uygulama öğretim elemanlarının en çok uygulama okulu ve uyulması gereken kurallar hakkında adayları bilgilendirildiklerini fakat işledikleri dersle ilgili yazılı dönüt vermediklerini, materyal geliştirme ve öğretim araçlarını kullanma konusunda yeterli rehberlik yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Bulunuz ve Bulunuz (2016) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğretmenlik uygulamasını kritik bir bakış açısıyla ele alarak eğitim fakültelerimizdeki öğretmenlik uygulamasını her yönden geliştirmeyi hedefleyen “İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli” adlı öğretmenlik uygulaması modelinin kuramsal temeli ve uygulama aşamaları tanıtılmaktır. Öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamasında yaşanan sorunlar göz önüne alınarak bu ders kapsamındaki uygulamanın geliştirilmesinin gerekliliği düşünülmüş ve bu sorunların çözümüne katkıda bulunmak için 2011- 2015 yılları arasında uluslararası bir TÜBİTAK EVRENA projesi yürütülmüştür. Araştırmaya, 2 yıl süren KDM

uygulamaları kapsamında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini alan toplam 192 son sınıf öğretmen adayı, onlara rehberlik eden 21 uygulama öğretim elemanı ve 52 uygulama öğretmeni katılmıştır. Bu projede eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına sürekli, sistemli ve yapıcı dönüt vermeyi hedefleyen bir program ile projeye adını veren “Klinik Danışmanlık Modeli” (KDM) geliştirmek, bu modeli uygulamak ve değerlendirmek hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda projede görev alan tüm paydaşlar tarafından araştırma süresince toplanan verilerden elde edilen nicel, nitel bulgular ve görev alan paydaşların dönütleri KDM'nin geleneksel yöntemlere göre etkili olduğu yönündedir (Bulunuz, Gürsoy, Kesner, Göktalay & Salihoğlu, 2014; Göktalay ve diğerleri, 2014; Gürsoy ve diğerleri, 2013). Sonuç olarak KDM'nin öğretmen eğitime ve öğretmenlik uygulamasına katkıları: a) Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının eğitilerek süreci nasıl sürdüreceğlerinin öğretilmesi, b) Yansıtmacı eğitimin nasıl, hangi teknik ve yöntemlerle kullanılacağına belirlenmesi, c) Böylelikle aday öğretmene verilecek dönütün türünün ve kalitesinin geliştirilmesi, d) Paydaşların (Öğretmen adayı, Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanı) birbirini denetlemesine olanak veren etkileşimin oluşturulması ve e) Adayın anlattığı derslerin gözlem sayılarının artırılması olarak sıralanmıştır.

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) yabancı alan yazında (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; & Reavis, 1977) uzun yıllardır yerini almış olmasına rağmen, ülkemizde yeni yeni tanınmaktadır. Tok (2011) ve Kuzu ve Yenen (2014) yayınlarında KDM yerine “klinik uygulama” ifadesini kullanmışlar ve bu uygulamanın güçlü yönlerini tartışmışlardır. Altınok (2013) “klinik denetim” kavramı üzerinde çalışmış ve okullardaki denetimi klinik açıdan değerlendirmiştir. Symth (1991)' e göre klinik danışmanlık modeli adayın performansını arttırmak amacı ile okuldaki paydaşlar arasındaki sosyal iletişimi artırma potansiyeline sahip olması bakımından etkili bir modeldir. Paydaşlar arasındaki karşılıklı işbirliği ve ortaklık

öğretmen adayına etkili danışmanlık ile yüksek kalitede klinik danışmanlık sağlayabilmek için ön koşul olarak görülmektedir (Krajewski & Anderson, 1980; NCATE, 2010; NCTQ, 2011). Cook ve Skipper (1986 akt. Glickman 1990) yaptıkları araştırmada paydaşlara verilen eğitimin sınıfta yapılan gözlemleri, anlatılan dersin öz değerlendirmesini yapmayı, iletişim kurmayı, dönüt vermeyi ve problem çözmeyi geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Snyder (1982)'in 412 okul yöneticisi ile yapmış olduğu çalışma sonuçları uygulama öğretim elemanına verilen eğitimin ders öncesi yapılan ön görüşmelerin daha etkili olmasına ve dersi takiben yapılan görüşmelerin daha etkin gerçekleşmesine neden olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada Johnston (1987) eğitim verildiği takdirde uygulama öğretim elemanlarının yapmış oldukları görüşmelerde daha anlamlı ve kapsamlı cevaplara yer verdiğini ortaya koymuştur. Son dönemde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bünyesinde, danışmanlık üzerine yapılan çalışmaların Klinik Danışmanlık Modelinin avantajlarını tekrar etmekten çok, bu modelin geliştirilmesine ağırlık vermesi, söz konusu modelin yaygın olarak kabul edilip kullanıldığını göstermektedir (Beck & Kosnik, 2000; Graham 2006). Uygulama öğretim elemanının rolünü tanımlamaya çalışmak amacıyla Beck ve Kosnik (2000) yeni mezun öğretmenlerin eğitime başlamasını gözlemleyen, şu an ki uygulamanın kritik yansıması ve destekçisi olan uygulama öğretim elemanının ikili ve bazen de birbiriyle çatışan rollerini araştırmıştır. Aynı araştırma sonuçları uygulama öğretim elemanlarının pratik davranarak eğitimin şu andaki durumunu iyileştirdiğini göstermiştir. ABD'deki bu modelin başarısı göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye' deki öğretmen yetiştirme programlarının da GSU'da uygulanan KDM gibi düzenlenmiş ve gelişmiş bir klinik modele ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Böyle bir modelin adapte edilmesiyle öğretmenlik uygulaması programlarında işbirliğine dayanan daha programlı bir danışmanlık sistemi geliştirmek mümkün olabilecektir.

Son yıllarda eğitime yönelik yapılan çalışmalar; öğrencilerin başarısında, iletişimin kalitesinde ve öğrencilerin memnuniyetinde yüz yüze eğitime göre teknoloji desteğinin daha

nitelikli sonuçlar getirdiğini göstermektedir (Khine & Lourdasamy, 2003; Schulman & Sims, 1999). Teknolojinin öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanımını yeni olduğundan bu konudaki oldukça az sayıda çalışma mevcuttur. Wittenburg ve McBride (1998) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersinde teknoloji desteğiyle yapılan danışmanlığı incelemiş, e-posta yoluyla iletişim ve dönüt düzeltme sağlandığında öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında etkili bir iletişim ve işbirliği sağlandığını ve bu durumun öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. King (2002), öğretmen adayları ile öğretim elemanı arasında e-posta ve dosya paylaşımı sağlanan interaktif bir öğrenme ortamı kurulduğunu, bu sayede öğrenmenin daha kalıcı hale getirildiğini göstermiştir. Khine ve Lourdasamy (2003) ise öğretmen adaylarının uygulama sürecinde ihtiyaç duydukları bilgilere, ders videolarına ve tartışma forumuna ulaşabileceği web destekli bir ortamın, öğretmenlik uygulamasında karşılaşılabilecekleri birçok soruna çözüm getirebileceğini ifade etmiştir. KDM’de, dönüt verme ve yansıtıcı düşünmenin önemli bir yeri olduğunu belirten Bulunuz ve Gürsoy (2018, s. 90), literatürde olumlu katkısı savunulan Web teknolojilerinden Uludağ Üniversitesi öğretmenlik uygulaması derslerinde kullanılan KDM uygulamalarında yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaların değerlendirilmesi sonucunda “öğretmenlik uygulaması” ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde yaşanan sorunlar, sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinden beklentileri, uygulama sürecinin olumlu ve olumsuz sonuçları, bu süreçte paydaşlara düşen roller, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adayının öz güveni üzerindeki etkileri konularına değindiği görülmektedir. Bunun yanı sıra incelenen araştırmalarda genel anlamda, yaşanan sorunların uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının ilgisizliğinden ve danışmanlık konusunda nitelikli bir eğitim almamış olmasından, öğretmen adaylarının ise hazırlık ve alan bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı, öğretmen adaylarının beklentilerinin tam olarak

karşılanmadığı, paydaşların rollerini tanıma ve yerine getirme konusunda yeterli olmadığı ve öğretmen adaylarının özgüven eksikliği yaşadığı yönündeki problemlere dikkat çekildiği söylenebilir. “Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi” ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğretmen adaylarının fen öz yeterlik inançları, bu duruma hangi faktörlerin etkisi olduğu, öğretmenlik uygulamasının fen öz yeterlik inancına olan etkisi, sınıf öğretmenlerinin fen öğretime yönelik donanımını arttırmak adına neler yapılması gerektiği konularına yöneliktir. Araştırmalarda çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi konusunda öz yeterliğinin düşük olduğu, öğretmenlik uygulaması sürecinin ve paydaşların bu konudaki yeterliği arttırmaya genel anlamda olumlu katkı sunmadığı, sınıf öğretmeni adaylarının yeterli konu alan bilgisine sahip olmadığı ve sınıf öğretmenliğinde fen öğretime yönelik bir öğretim programının bulunmadığı yönündeki problemlere değinilmiştir. “Öğretmen yetiştirme ve klinik danışmanlık” ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle, günümüzdeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının aksayan ve geliştirilmesi gereken yönleri, bu uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki deneyimine ve hazırlığına katkısı, sürece dâhil olan paydaşların rolleri hakkında bilgi sahibi olması ve uygulaması, web desteği ve eğitim fakültelerinin bu konudaki sorumluluğu konularına değinilmiştir. Araştırmalarda genel anlamda, mevcut öğretmen yetiştirme programlarının aksayan yönlerinin fazla olduğu ve yenilenmeye ihtiyaç duyulduğu, öğretmen adaylarının lisans sürecinde aldığı öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleğe hazırlık anlamında yeterli desteği sağlayamadığı, öğretmen yetiştirme uygulamalarında yer alan paydaşların rollerini tam olarak bilinmediği, ifade edilmediği ve paydaşların sorumluluklarının eğitim fakülteleri tarafından geliştirilerek anlaşılır ve standart bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Çalışılan tezlerin genelinde deneysel çalışmaların çoğunlukta olduğu ve anketlerle elde edilen sayısal verilere yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmaların sayısal verilerle genel durumları sunması, tekil durumların betimlenmesiyle bu araştırmanın problem

durumunda ifade edilen ilişkilere ve durumlara yoğunlaşma ihtiyacına işaret etmektedir. Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme modellerinden biri olan klinik danışmanlık modelinin, sayısal verilere dayanarak değil, kurgulanan sosyal ve fiziksel bağlam çerçevesinde derinlemesine, boylamsal ve çok boyutlu biçimde betimlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinin çeşitli boyutlarıyla incelendiği tüm yerel ve evrensel çalışmaların, nitel araştırma yöntemlerinin temel prensipleriyle sürdürülen bu araştırmaya zemin oluşturdukları düşünülebilir.



3. Bölüm

Yöntem

3.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalar, küçük bir katılımcı grubu ve durumlar üzerine detaylı ve zengin bir bilgi üretmek amacıyla gerçekleştirilen ve birçok yönüyle nicel araştırmalara derinlik, boyut ve anlam kazandıran araştırma yöntemidir (Patton, 2001, s.14). Nitel araştırmalarda araştırmacı, veriyi toplama ve anlamlandırma sürecinde araştırmaya konu olan alanı, sınırlandırılan durumu ve katılımcıları olabildiğince yakından takip ederek, çeşitli boyutlarıyla ve derinlemesine bilgi elde ederek betimlemeler yapmayı amaçlamaktadır (Çepni, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2004). Bu nedenle araştırmada insanların deneyimleri, tutum ve algıları, katılımcıların bu konudaki yorum ve değerlendirmeleri önemsenmekte ve ön planda tutulmaktadır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015, s.30).

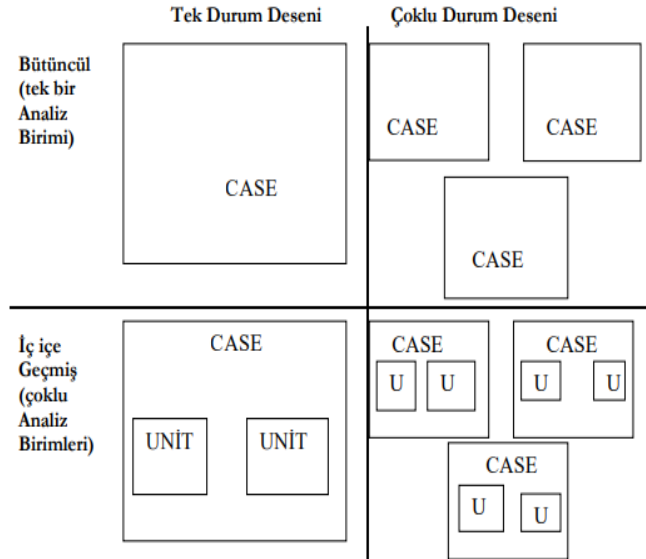
Merriam'a (2015, s.16) göre nitel araştırma, elde edilen bulguları sayılarla değil de kelimelerle ya da görsellerle ortaya koyan bir yöntemdir. Bu çalışmalarda araştırmacının amacı, yerinde gözlemler yaparak olayın doğasını anlamaya çalışmaktır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerle ve örneklemin durumundan yola çıkarak genellemelere ulaşmak hedeflenmez dolayısıyla geleceğe yönelik tahminler yürütmek yerine olayı kendi içinde yorumlamak, değerlendirmek ve gerçekçi bir biçimde ortaya koymak amaçlanır.

Nitel araştırmalarda, araştırmanın yapısı gereği insanların davranışlarındaki nedenler araştırılır. Öğretmen adayının önem verdiği ve anlam yüklediği durumlara göre araştırmanın yönü şekillenir. Araştırma sırasında elde edilen gözlem kayıtları, görüşme verileri ve diğer tüm dokümanların analizi yapılarak özelden genele doğru bir yol izlenir. Elde olan küçük parçalar birleştirilerek bütüne ulaşılır. Araştırmanın gidişatına göre planlanan analiz yöntemleri belirlenebilir. Çalışma sonunda amaç tek ve nesnel bir doğruya ulaşmak değil, araştırma süresince elde edilen gözlemler ve değerlendirmeleri öznel yorumlar dâhilinde ortaya koymaktır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015; Merriam, 2015).

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, araştırma deseni olarak “durum çalışması” tercih edilmiştir. Durum çalışması, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013, s.97). Durum çalışmasında, çeşitli kaynaklardan elde edilen veriler içerisinde çeşitleme yapılarak sorulara daha anlaşılır ve verimli cevaplar bulmaya çalışılır. Durum çalışması desenini kendine özgü niteliksel özelliklerine göre Şekil 3’te sunulduğu gibi dört sınıfa ayırabiliriz: (1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yin, 2003, s.39)

Şekil 3

Durum Çalışması Desenleri (Yin, 2003, s.40)



Bütün çalışmalarda olduğu gibi, durum çalışmalarında da hangi konunun hangi sınırlar çizilerek çalışılacağını belirlemek oldukça önemlidir. İsminden de anlaşılacağı gibi eğer tek bir öge ile (bir kişi, bir olay, bir kanun) çalışılacaksa tekli durum çalışmalarından bütüncül tek durum deseni tercih edilir. Burada odaklanılan konu tektir ve sadece konuyla

ilgili kişi ya da olay seçilerek konu derinlemesine incelenir (Creswell, 2007). Bu desen sayesinde var olan bir kuramın bütünsel bir biçimde desteklenmesi ya da çürütülmesi sağlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.326).

“Duruma ilişkin *derinlemesine bir anlayış* sunma iyi hazırlanmış nitel bir durum çalışmasının temel ayırt edici özelliğidir. Bunu gerçekleştirmek için araştırmacı; mülakatlardan gözlemlere, dokümanlardan görsel-işitsel materyallere kadar birçok veri çeşidi toplar. Tek bir veri kaynağına dayanma bu derinlemesine anlayışın geliştirilmesi için genellikle yeterli olmayacaktır” (Creswell, 2016, s.98). Bu araştırma tek bir durumu derinlemesine araştırmayı ve betimlemeyi amaçladığından, araştırmanın içerisinde tek bir analiz birimi kullanılarak bütüncül bir anlayış benimsenerek Yin (2002, s.20)’in kuramsallaştırdığı bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada durumun sınırları; Klinik Danışmanlık Modeli’nin, sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulaması sürecinde fen öğretime yönelik deneyimlerinden oluşturulmuştur. Bu sınırlar dâhilinde araştırmanın sosyal bağlamı bir öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanından ve fiziksel bağlamı; öğretmenlik uygulamasının yürütüldüğü okul, uygulamanın gerçekleştiği sınıf ve konferans görüşmelerin yapıldığı mekandan oluşmaktadır.

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Durum çalışmalarında araştırılmak istenen durum bir kişi, sorun, konu, program, etkinlik, model ya da sınırları çizilmiş bir sistem olabilir. Bu nedenle durum çalışmalarında örneklem belirlenirken araştırmanın amaçlarıyla ilişkili olarak durumu etkili biçimde betimleyebilecek çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Bu yaklaşımlara göre örneklem; özellikle belirli bir zaman dilimini, bir kurumun çalışanlarını ya da uygulanmakta olan bir programın parçalarını incelemek üzere çeşitli biçimlerde bir araya getirilmektedir (Merriam, 2013, s.79; Patton, 2001, s. 231). Klinik Danışmanlık Modeli ile bir sınıf öğretmenin öğretimlik uygulaması deneyiminin betimlenmesini amaçlayan bu araştırmada amaçlı örnekleme

yöntemlerinden *kritik durum örnekleme* tercih edilmiştir. Patton'a (2001, s. 236) göre zengin bilgi birikimine sahip durumların derinlemesine çalışılmasına imkân tanıyan amaçlı örnekleme, çoğu durumdaki olgu ve olayların açıklanmasına ve ortaya çıkarılmasına katkı sunmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kritik durum örneklemesinde, durumun kritikliğini ortaya çıkaran ifade Patton'a (2001, 236) göre, "bu, burada oluyorsa, buna benzeyen diğer durumlarda da kesinlikle olur" ya da "bu, burada olmuyorsa, buna benzeyen diğer durumlarda da kesinlikle olmaz" şeklindedir. Bu araştırmada açıklanan bütüncül durum, sosyal ve fiziksel bağlamıyla fen öğretiminde Klinik Danışmanlık Modeli'nin nasıl deneyimlendiğini ve benzer durumlarda nasıl uygulanabileceğini gösteren sınırlı bir bağlam olduğundan özellikle çalışılması gereken kritik bir durumu göstermektedir

3.2.1. Araştırmanın katılımcıları / Sosyal bağlam. Bu araştırmanın sosyal bağlamı, öğretmenlik uygulaması sürecine katılım gösteren bir öğretmen adayı, bu süreçte öğretmen adayına uygulama okulunda rehberlik eden uygulama öğretmeni ve öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yol gösteren uygulama öğretim elemanından oluşmaktadır. Aşağıda bu sosyal bağlamı oluşturan katılımcılar tanıtılmaktadır.

Zeynep. Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencisi olan Zeynep (kod isim), 1991 Bursa doğumludur ve dört kişilik bir ailenin ilk çocuğudur. Merak ettiği konuları sorgulamaktan çekinmediğini ifade eden Zeynep, bu görüşünü "meraklıyım, merak ettiğim bir konuyu sorgularım."(1. İkili görüşme dökümü, s.2) şeklindeki sözleriyle desteklemektedir. Zeynep, ortaokul yıllarında fen dersine karşı ilgisizliğinin nedeninin öğretmeni olduğunu;

Bir hocamız vardı, çok yaşlıydı. Hatta emekli olup gitti, sonra geri geldi.

Yaşından dolayı hocamızın ne anlattığını anlardık, ne de tahtadaki yazısını.

Arkasını döner tahtada anlatırdı. Ben pek sevmezdim feni, zor geçirdi

derslerimiz. Sonra bir hocamız geldi. Aşırı iyiydi, feni o zaman sevdim. Kısa

süre sonra kendisi dershaneye geçti. Ama o hocamı çok sevmişim. Öğretmenin

ders üzerinde çok büyük etkisi var. Ben öğrenciyken sessiz bir öğrenciydim fazla parmak kaldırmazdım. Sıkılırdım fen dersinde. Ama öğretmen benimle ilgilenip, soru sorsaydı, belki katılırdım derse. Fene karşı bu kadar ilgisiz olmazdım (1. İkili görüşme dökümü, s.1).

sözleriyle ifade etmektedir. Eğitim sisteminin ezber üzerine kurulu olduğunu söyleyen Zeynep, öğrenciliği boyunca derslerini ezber yoluyla başardığını ve fen dersinin ezber olmadan olmayacağını belirlemekte,

Tabi anlayarak daha iyi ama ben eğitimin ezber üzerine kurulu olduğunu düşünüyorum. Bazı kişiler ezberim yok anlayarak çalışıyorum der. Ben de onları anlayamıyorum nasıl yapıyorlar. Ben çoğu derste ezber üzerine çalışırım hani şiir ezberler gibi. En sevdiğim derste dahi ezber yaparım, ezberim kuvvetlidir (1. İkili görüşme dökümü, s.2).

sözleriyle aslında en iyi yolun anlamak olduğunu kabul etse de ezberlemeden başarılı olamayacağını vurgulamaktadır. Zeynep fen dersine karşı güvensiz ve ilgisiz olmasının nedenini, dersi ezberlemek zorunda kalmasına bağlamaktadır.

Zeynep, liseyi Bursa'daki bir düz lisede okumuştur. Okulundaki eğitimi yeterli bulmadığını belirten Zeynep, öğrencilik yıllarında en sevdiği fen derslerinden birisinin kimya dersi olduğunu aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

Kimya derslerine ilgi duyuyorum liseden beri. Nedeni, biraz ezberle alakalı kimya, hani böyle formül falan ezberlemek benim çok hoşuma gidiyordu o yüzden. Fizik dersini yapamıyordum mesela çok zor bir dersti. Biyolojiyi de severdim aslında, biyoloji daha çok ezberdi. Çok gereksiz buldum ayrıntıları falan. O yüzden en iyisi kimya. (1. İkili görüşme dökümü, s.1)

Öğrencilik yıllarında bilimsel bir projeye katılmadığını söyleyen Zeynep, müze ya da bilim merkezi gibi alanları gezmekten de hoşlanmadığını ifade etmektedir (1.İkili görüşme dökümü, s.2).

Türkçe öğretmeni olmayı çok istediğini belirten Zeynep'in, "ben kafama koymuştum Türkçe öğretmenliği istiyordum. Bu konuda da direttim, kimse beni caydıramadı yine alan seçiminde. Ben tuttum sözel okudum. Sonra matematiğe çok ilgi duydum sıkılmaya başladım o sınıfta. O yüzden eşit ağırlığa geçtim." (1.İkili görüşme dökümü, s.2) ifadesinden, sayısal bir ders olan matematiğe de ilgisi olduğu anlaşılmaktadır.

Üniversite yıllarında derse gelen hocasının da etkisiyle en fazla müzik derslerine seyerek katıldığını belirten Zeynep, genellikle eğitim derslerinde daha başarılı olduğunu, alan derslerinde çoğunlukla zorlandığını da ifade etmiştir. Üniversitede en fazla zorlandığı ders sorulduğunda, "Biyolojydi, zaten ilk sene geldiğim zaman çoğu kişi bu ders kalacak hiç zorlama dediler. Ben de dersi zorlamadım direkt dersi bıraktım ama hata etmişim. Yaz okulunda aldım. Çalışınca geçiliyormuş. Dersin hocasını da daha çok sevmeye başladım." sözleriyle, zor olacağına inanarak bıraktığı biyoloji dersini çalıştığında başarabildiğini ifade etmiştir.

Zeynep, "Deney anlamında bazen deney yapıyorduk ama bazı deneylerimiz başarısız oluyordu. Bence tam anlamıyla yeterli değil. Biraz daha fazla deney yapılabilirdi." sözleriyle fen derslerinin genelde kitaptan, teorik bilgi ağırlıklı geçtiğini, daha fazla deney ya da doğal ortamda yapılan gözlemler ile daha anlaşılır olabileceğini savunmaktadır. "Bitkileri yerinde görebilirdik. Genelde kitap üzerinden gidiyorduk. Yapmadığımız deneyleri bile hoca sınavda sorabiliyordu, ne oluyordu acaba sonucu diye. Sonucu ben bilmiyorum ki ne oluyor." (1.İkili görüşme dökümü, s.1) ifadesiyle Zeynep, üniversitede aldığı fen eğitimini tam anlamıyla yeterli bulmadığını vurgulamaktadır.

Zeynep, öğretmenlik uygulaması kapsamında dâhil olacağı KDM sürecinde en iyi Türkçe ve Matematik dersini anlatacağına inanmaktadır. Daha önce gittikleri okul deneyimi derslerinde gelişimi adına verim alamadığını, uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilgisiz davrandığını, ders içi disiplin sağlanamadığından derslerdeki gürültüden çok rahatsız olduğunu, bu nedenle okul deneyimi konusunda deneyimli olmadığını ifade eden Zeynep, aşağıda yer alan sözleriyle bu durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir.

Disiplin olmalı sınıf ortamında, abla kardeş gibi olmamalı. Geçen yılki okul deneyimi bana bir tuhaf geldi, hep kıpır kıpırlar, hocaları kitap çıkarın diyor bir karmaşa oluyor. Ben olsaydım sessizliği sağlamak için uğraşırdım. Benim başım çok ağrıdı orada. Bunu öğretmene söyledim ama kaç sene oldu artık ben alıştım, siz de alışsınız dedi. Öğretmen sınıfta olmadığına sınıfla ilgilendim. Öğrencilerin beni sevdiğini düşünüyorum. (1.İkili görüşme dökümü, s.4)

KDM'ye dayalı uygulama sürecinde ders anlatacağı ve izleneceği düşüncesi Zeynep'i heyecanlandırmakta ancak o, "Ben çok tedirginim açıkçası. Kamera falan, bir de öğretmenimiz izleyecek ya. Aileniz de izlesin dedi öğretmenimiz. Değerlendirme açısından daha iyi aslında. Sınıftaki arkadaşımız da değerlendirecek bizi. Deneyim açısından daha iyi olacağını düşünüyorum. Heyecan az da olsa olacak mutlaka. Heyecanlanmamak daha kötü bence."(1.İkili görüşme dökümü, s.4) diyerek değerlendirme ve deneyim kazanma açısından verimli bir süreç olacağına inandığını belirtmektedir. Özellikle Türkçe ve matematik derslerinin izlenmesinden rahatsız olmayacağını belirten Zeynep, fen dersi için kendisine güvenmemekte ancak gelişimi adına izlenmesini istemekte, bu düşüncesini "Deneyim açısından daha iyi olacağını düşünüyorum.... Türkçe ve matematikte kendime güveniyorum. Feni de belki anlatırım ama yine gözlesinler beni" sözleriyle ifade etmektedir (1.İkili görüşme dökümü, s.4). Kendisine alana geçme imkânı verilse tercihlerinin hangi alandan yana olacağı sorulan Zeynep, "ilk tercihim matematik olurdu, ikinci tercihim Türkçe olurdu, üçüncü

tercihim İngilizce de olabilirdi aslında.” (1.İkili görüşme dökümü, s.3) sözlerinden fen dersine uzak olduğu anlaşılmaktadır.

Zeynep bir dönem boyunca öğretmenlik uygulaması amacıyla gittiği özel okulda, 4.sınıfların öğretim sürecine katılmış. Fen bilimleri dersi işlediği üç ders süresi kayıt altına alınarak değerlendirilmiştir. Ders günü öncesinde planını hazırlayan, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşan Zeynep dönütlere göre düzenleme yaparak ve gerekli olan ders materyallerini hazırlayarak öğretim sürecine hazırlanmıştır. Sınıf içerisinde öğrencilere ilk günden isimleriyle hitap eden Zeynep, ders anlatırken sınıfta kayıt yapan bir kamera olmasına rağmen bu durumdan etkilenmediğini “Kameradan falan başta çok tedirgin olmuştuk ama ben derse girdikten sonra kamerayı görmedim bile.... Kamera çok etkilemedi beni.” sözleriyle ifade etmiştir.

Dersleri gözlemlenen öğretmen adayları içerisinde Zeynep’in bu araştırmaya katılımcı olarak seçilmesinde, özellikle ikili görüşme çeşitlerinden biri olan birinci görüşmeler etkili olmuştur. Zeynep ile yapılan birinci görüşmeden örnek diyaloglara yukarıda yer verilmiştir. Görüşme sürecinde Zeynep’in anlatmak istediği derslerin içerisinde fen dersinin bulunmamasıyla bu derse karşı mesafeli duruşunu hissettirmesi; öğrencilik deneyimlerinden dolayı fen dersini anlayarak değil de ezber yoluyla başardığını ve ezber olmadan olmayacağını düşünmesi; modelin iyileştirme etkisini daha net gözlemlenmek adına çalışmanın katılımcılarından biri olarak Zeynep’in tercih edilmesindeki etkenler olmuştur.

Uygulama öğretmeni. Araştırmanın yapıldığı özel eğitim kurumunda 4.sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan uygulama öğretmeni, sınıfında yapılan gözlem sürecine aktif katılım göstermiş ve öğretmen adayına plan, derse hazırlık ve ders sonrası süreçlerde sürekli rehberlik etmiştir. KDM süreci ile ilgili bilgilendirme seminerlerine katılarak gönüllü olarak bu sürece dâhil olmayı kabul eden uygulama öğretmeni, sınıf

öğretmeni olarak bulunduğu 4.sınıf öğrencilerini tanımakta ve öğretmen adayına sınıf yönetimi konusunda da destek sağlamaktadır.

Uygulama öğretim elemanı. Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında doçent olarak görev yapmakta olan uygulama öğretim elemanı, öğretmenlik uygulaması dersinin danışman öğretmeni olmakla birlikte araştırmanın her aşamasında öğretmen adayına rehberlik ederek nitelikli destek sağlamıştır. Ayrıca uygulama öğretim elemanı, Georgia State Üniversitesinde doktora yaptığı süreçte Klinik Danışmanlık Modeli ile ilgili dersler almış ve yeterli bilgi ve deneyime sahip olduğu bölüm başkanlığınca onaylandıktan sonra, Atlanta'nın farklı bölgelerindeki ilköğretim okullarında farklı sınıf seviyelerindeki öğretmen adayları ile KDM'ye göre danışmanlık süreçlerini yürütmüştür. Bu deneyimleri sayesinde öğretim elemanı, KDM'nin tüm gerekliliklerini öğretmenlik uygulaması sürecine dâhil ederek öğretmen adayının fen öğretimine önemli ölçüde katkı sunmuştur.

3.2.2. Araştırmanın fiziksel bağlamı. Araştırma 2013 yılının güz dönemi süresince Bursa'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın fiziksel bağlamı, sınıf öğretmenliği öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bir dönem boyunca öğretmen adayı olarak buldukları okul, dersi aktif olarak yürüttükleri sınıf ve KDM'nin konferans görüşmelerinin etkin yapılabileceği ortamlardan oluşmaktadır.

Uygulama okulu. Nilüfer ilçesine bağlı özel eğitim kurumlarından biri olan İlkokulda öğrencilerin teneffüslerde oyun ve spor amaçlı kullanabileceği geniş bir alan bulunmaktadır. Bina içerisinde asansör ve yemekhane bulunan okulun ilave bir kantini bulunmamakta, öğrencilerin belli saatlerde çay ve kek molaları olmaktadır. Okulda fen laboratuvarı mevcuttur ve okul ve sınıf panoları düzenli olarak önemli günlere özel hazırlanmaktadır.

Uygulama sınıfı. Sınıf oturma düzeni U şeklindedir ve ortada yan yana sıralar

bulunmaktadır. Sıralar tek kişilik olup sınıf mevcudu 20 öğrencidir. Sınıf içerisinde tebeşirli tahta, sınıf panoları ve projeksiyon ile öğretim süreci desteklenmektedir. Sınıf içerisinde her öğrencinin kitaplarını ve özel eşyalarını bırakabileceği isme özel dolaplar yer almaktadır.

Klinik danışmanlık odası. Ders sonrası katılımcıların ve araştırmacının özel olarak giderek dersin kritiğini yaptıkları sessiz mekandır. Okulun o günkü uygunluk durumuna göre boş bir sınıf, rehberlik odası ya da kütüphane klinik danışmanlık için seçilen mekânlar olabilmektedir. Dersi kritik etme süreci başlamadan önce kamera düzeneği hazır hale getirilmekte ve görüşme süresince video kaydı alınmaktadır.

3.3. Araştırmacının Rolü

Fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmakta olan araştırmacı, verileri toplama ve yorumlayabilme amacıyla uygulamanın her aşamasında sürecin içerisinde yer almıştır. Sürece paydaşlarla eşzamanlı katılım gösteren araştırmacı, çok yönlü bilgi toplama fırsatı bulmuştur. Uygulama sürecinde Zeynep’le olan iletişimi kuvvetlenmiş, onun bakış açısıyla durumları gözlemlemeye başlamış, Zeynep’le beraber uygulama sürecini sorgulamış ancak çalışmaya yön vermemek adına dikkatli davranarak araştırmada katılımcı gözlemci rolüyle yer almıştır. Merriam’a (2015) göre “katılımcı gözlemci” rolünde, çalışma grubu tarafından araştırmacının gözlem yaptığı bilinir ve araştırmacının önceliği gözlemdir. Gruba katılımcı olarak dâhil olmak, bilgi toplama sorumluluğundan sonra gelmelidir. Bu sayede araştırmacı grup üyeleri tarafından sınırlanabilen, geniş kapsamlı bilgi elde edebilir (Merriam, 2015, s.118). Katılımcı gözlemci rolündeki bir araştırmacı, çalışma grubu ve tarafından tanınır ve grubun bir üyesi haline gelir. Bu sayede gözlem yaptığı kişiye sorular sorabilir ve empati kurarak onun bakış açısını anlamaya çalışabilir (Güler, Hacıoğlu & Taşgın, 2015, s. 110). Bu çalışmada araştırmacı tüm paydaşlar tarafından tanınmış, onlarla birlikte sürecin her aşamasında yer almıştır.

3.3.1. Araştırmacının KDM'ye bakış açısı. 19 Aralık 2012 – 19 Temmuz 2014

tarihleri arasında Doç. Dr. Nermin BULUNUZ ‘un yürütücülüğünü yaptığı “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları için İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli” isimli TÜBİTAK projesinde bursiyer olarak görev aldım. Proje anlatılıp bursiyer olmam teklif edildiğinde, şehir dışında yaşıyor olmama rağmen severek katılmak istedim. Gerek kendi öğrencilik deneyimlerim gerekse öğretmen olarak sürekli ihtiyaç olduğuna inandığım ömür boyu öğrenmeye, dönüt- düzeltmeye ve özeleştirinin gücüne birebir tanıklık etme imkânı bulmam, sadece projeye katılmama değil tez çalışmamı da bu konuda şekillendirmeme katkı sağladı. Ben Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünden 2008 yılında mezun oldum. Kendi öğretmenlik deneyimi yıllarımı düşündüğümde hatırladıklarım çok sınırlı. O kadar sınırlı ki, uygulama öğretim elemanımın kim olduğunu hatırlayamıyorum. Aldığım öğretmenlik uygulaması derslerinde anlattığım dersin, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlemlendiğini ancak herhangi bir dönüt almadan ve düzeltme yapma imkânı bulmadan nota dönüştürüldüğünü hatırlıyorum. Büyük olasılıkla zaman sınırlılığından ve planlanmış bir uygulama programının bulunmamasından kaynaklanan bu sorunlar, öğretmenlik uygulaması konusunda oldukça sığ bir deneyim yaşamama neden oldu. Ben üniversitede öğrendiğim bilgileri uygulamaya dönüştüremeden öğretmenliğe başladım ve birçok uygulama deneyimini mesleğe başladıktan sonra deneme yanılma yoluyla edindim. Hatta sahip olduğum birtakım kavram yanılgılarımı da bu sayede fark ederek düzeltme imkânı buldum.

Bu çalışma süresinde altı öğretmen adayının dersini eksiksiz gözlemleyerek dersin kritik edildiği ortamlarda sürekli bulundum. KDM uygulamalarının amacını öğrendikten sonra çalışmamı bu konuda yürütmek istedim ve altı öğretmen adayı ile uygulamalara başlamadan önce birebir görüşmeler düzenledim. Ön görüşmeler yoluyla Zeynep’in özellikle fen derslerine karşı ezber yoluna başvurmak istemesi, anlatmak istediği dersler içerisinde fen

dersinin bulunmaması gibi fen öğretimine yönelik var olan önyargıları, bu çalışmaya katılımcı olarak kendisini seçmemdeki etkenlerdendi. Zeynep'in ders gözlemleri, veri toplama süreci ve dersin kritik edilmesi gibi tüm aşamalardan edindiğim deneyimlerin, uzun süredir öğretmenlik yapıyor olmama rağmen benim mesleki becerilerime de olumlu yönde katkı sağladığını düşünüyorum. Ders sürecinde ve sonrasında yapılan yansıtma eyleminin her öğretmenin zaman ayırması gereken önemli bir bireysel değerlendirme ve iyileştirme süreci olduğuna inanıyorum. Öğretmenlik uygulaması derslerini aldığımız yıllarda benim ve tüm meslektaşlarımın böyle bir uygulama ile deneyim yaşamış olmasını isterdim. Özellikle deney ağırlıklı yürütülen fen dersleri için uygulama deneyiminin niteliği ve niceliğinin doygun olmasının, öğretmenlik mesleğinin ihtiyaçlardan biri olduğuna inanıyorum. En azından bundan sonra yetiştirilecek olan öğretmenlerimizin, bu tarz yenilikçi ve iyileştirici uygulamalarla tanışmasının, mesleğe başlamadan önce her ne kadar yoğun bir staj döneminden geçseler de deneyimli, ne yapması gerektiğini tecrübe edebilmiş ve özgüvenli olmasının, eğitim alanındaki sevindirici gelişmelerden biri olduğunu düşünüyorum.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Veri toplama süreci öncesi.

Uygulama öncesi seminerler. Klinik danışmanlık modeli uygulaması öncesinde, süreci tanıtmaya ve paydaşları uygulama sırasında yapılması gerekenler konusunda bilgilendirme amaçlı seminerler gerçekleştirilmiştir. 10-12-13 Eylül 2013 tarihlerinde, 13:00-17:00 saatleri arasında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uğur Mumcu Salonu'nda, uygulama sürecine aktif olarak katılacak olan uygulama öğretmenlerine ve uygulama öğretim elemanlarına üç gün süreli bilgilendirme seminerleri yapılmıştır. İlk seminer gününde öğretmen adaylar öncelikle KDM, projenin amaçları, KDM'nin paydaşlar tarafından nasıl uygulanacağı, öğretmen adayının ders hazırlığı ve sonrası, öğretim sürecinin hangi kriterlere göre, nasıl değerlendirileceği ve son görüşmelerde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında

genel olarak bilgilendirilmiş, yenilenen İyi Öğretmenlik Uygulamaları “Klinik Danışmanlık Modeli” kitabı öğretmen adaylarına verilmiştir. Kitabın içindekiler bölümünde yer alan bilgiler Ek 1’de yer almaktadır. Seminerin diğer günlerinde öğretmen adayları, daha önceki yıllarda uygulanmış olan KDM projesi hakkında eski paydaşların görüşlerini de alarak bilgilendirilmiş, karşılıklı bilgi ve deneyim paylaşımında bulunulmuştur. Uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları ile yapılan seminerlerden örnek bir görüntü Fotoğraf 1’de paylaşılmıştır. Seminerin PowerPoint sunum fotoğrafları ise Ek 2’de sunulmuştur.

Fotoğraf 1

Uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile yapılan seminer görüntüleri



Uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilen seminerlerin bir hafta sonrasında, deney grubunda görev alacak öğretmen adaylarına verilecek olan KDM öncesi bilgilendirme semineri saat 13:30’da Eğitim Fakültesi Uğur Mumcu Salonu’nda gerçekleştirilmiştir. Seminerde öğretmen adaylarına öncelikle KDM, proje süreci ve işleyişi

hakkında genel bilgiler verilmiş, ardından 2013-2014 Eğitim-Öğretim döneminde projenin deney grubunda görev almak üzere seçildikleri, bu yıl hangi ilkokullarda uygulamaya gidecekleri, bu proje kapsamında kendilerinden beklentilerin neler olduğu, diğer iki paydaş ile (Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı) nasıl iletişim halinde olacakları, dönem boyunca nasıl bir program izleyecekleri, ders performanslarının videoya çekilme sürecinin nasıl olacağı, ders sonrası yapılacak 4'lü görüşmelerin nasıl yürütüleceği ve dönem sonlarında nasıl değerlendirilecekleri hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan KDM bilgilendirme seminerine ilişkin örnek görüntü Fotoğraf 2'de sunulmuştur.

Fotoğraf 2

Öğretmen adayları ile yapılan KDM bilgilendirme seminer görüntüleri



Seminerler sırasında sunulan bilimsel içerik, araştırmanın analiz sürecinde veri setinin önemli bir parçası olan tematik çerçeveyi biçimlendirmede kullanılmış ve bu seminerlerde sunulan içerikler Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1

KDM Uygulama Öncesi Yapılan Seminerler

Seminer No	Tarih	Verilen Bilgiler	Katılımcılar
1	10.09.2013	KDM uygulamasının amaçları, KDM'nin nasıl uygulanacağı ve dikkat edilmesi gereken noktalar, KDM için hazırlanan kitapların dağıtımı.	Uzman Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Öğretim Elemanları, Araştırmacı
2	12.09.2013	KDM'nin önceki yıllarda gerçekleşen uygulamaları hakkında eski paydaşların sözlü görüşleri.	Uzman Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Öğretim Elemanları, Araştırmacı
3	13.09.2013	Eski ve yeni paydaşlar arasında bilgi alışverişi.	Uzman Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Öğretim Elemanları, Araştırmacı
4	18.09.2013	KDM hakkında genel bilgiler, Kendilerinden beklenenler, Performanslarının nasıl izlenip değerlendirileceği.	Uzman Öğretim Elemanı, Öğretmen Adayları, Araştırmacı

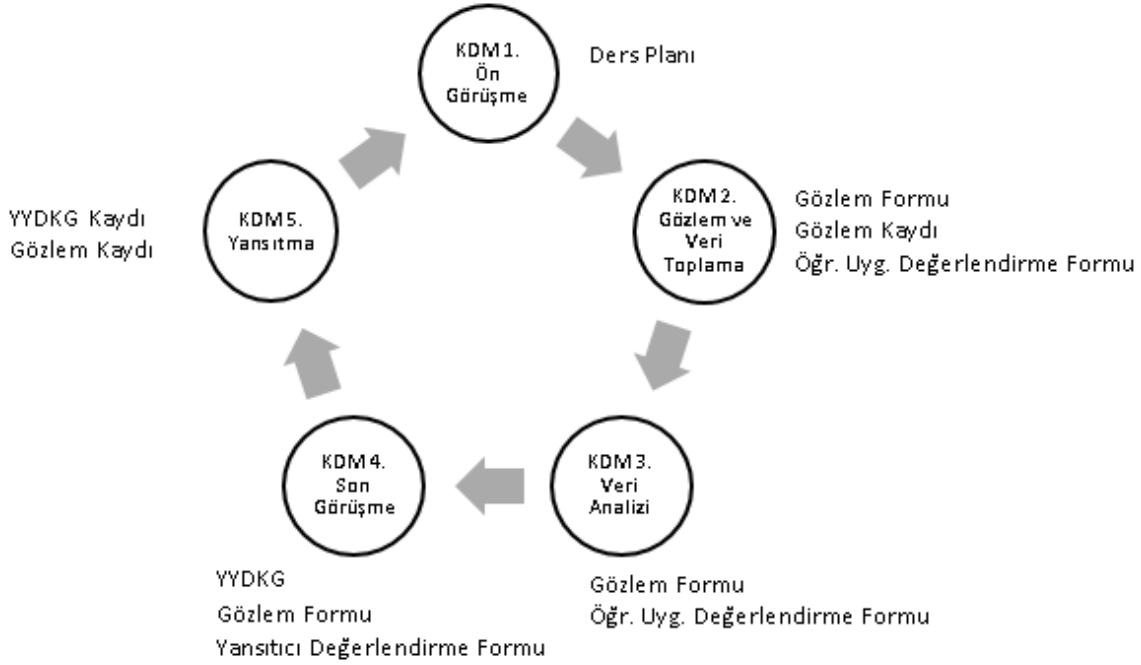
Uygulamalar öncesinde tüm paydaşların tanışması. Bilgilendirme seminerlerinden bir sonraki hafta öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ile birlikte staj yapacağı 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu'na giderek okul yönetimi ve 4.sınıf öğretmenliği yapmakta olan uygulama öğretmeni ile tanıştırılmıştır. Okulun işleyişi ile ilgili gerekli bilgiler, öğretmenlik deneyimini gerçekleştireceği sınıfın fiziksel ve sosyal profili ve yararlanması gereken materyallerin nereden, nasıl temin edileceği hakkında öğretmen adayı bilgilendirilmiş, derslerine dâhil olacağı sınıfın öğrencileri ile tanışması sağlanmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri ve var ise özel durumları ile ilgili gerekli bilgiler öğretmen adayı ile paylaşılmıştır.

Uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ile tanıştıktan sonra kendisine ders gözlemi sırasında doldurması gereken değerlendirme formu verilmiştir. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve araştırmacıdan oluşan konferans grubunun kullandığı değerlendirme formu, bu araştırmanın veri setinde *öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu* olarak kullanılmıştır.

Uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından, öğretmen adayının öğretim sürecindeki performansı hakkında çok yönlü dönüt elde edebilmek amacıyla kullanılan *gözlem formu* da uygulama öğretmeni ile paylaşılmıştır.

3.4.2. Veri toplama döngüsü. KDM'den yararlanılarak yürütülen öğretmenlik uygulaması süreci ile eş zamanlı olarak veri toplama süreci de gerçekleştirilmiştir. KDM döngüsünü ve bu döngüde yer alan aşamalarda hangi veri toplama araçlarından yararlandığını boylamsal biçimde gösteren görsele aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 4

KDM veri toplama döngüsü

Çalışmanın ilk aşamasında yapılan gözlemlerde öğretmen adayı, Ekim, Kasım ve Aralık ayları olmak üzere toplam üç defa bir ders saati süresince gözlemlenmiş ve gözlemler sırasında ders değerlendirme formları doldurulmuştur. Ders gözlemi video kaydı altına alınmıştır. Öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve araştırmacı tarafından eşzamanlı gözlemlenmiş, bu sayede değerlendirmenin güvenilirliği yüksek tutulmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında gözlem sürecinde toplanan veriler, dörtlü konferans görüşmeler sırasında tüm paydaşlar tarafından kritik edilmiştir. Tüm görüşmeler video kaydı altına alınmıştır. Araştırma süresince yapılan gözlemler ve görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından transkript edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Gözlemler. Gözlemler aşağıda tanıtılan formlardan yararlanılarak yapılmış ve gözlem süreci video kaydına alınmıştır. 2013 yılının Ekim, Kasım ve Aralık ayları olmak üzere üç defa gözlemlenmiş; uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve araştırmacı

her üç gözlemden de bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda gözlem sürecinde hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı bilgisi sunulmuştur.

Tablo 2

Gözlemler

	Tarih	Veri Toplama Araçları	Katılımcılar
1. Gözlem	Ekim 2013	Öğretmenlik uygulaması	Uygulama öğretim elemanı
		değerlendirme formu,	Uygulama öğretmeni
		Gözlem formu,	Araştırmacı
		Video kaydı	
2. Gözlem	Kasım 2013	Öğretmenlik uygulaması	Uygulama öğretim elemanı
		değerlendirme formu,	Uygulama öğretmeni
		Gözlem formu,	Araştırmacı
		Video kaydı	
3. Gözlem	Aralık 2013	Öğretmenlik uygulaması	Uygulama öğretim elemanı
		değerlendirme formu,	Uygulama öğretmeni
		Gözlem formu,	Araştırmacı
		Video kaydı	

3.5.1.1. Video kayıtları. Ekim, Kasım ve Aralık aylarında birer defa olmak koşuluyla öğretmen adayının ders işleme süreci kamera ile video kaydına alınmıştır. Gözlem kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gözlem amaçlı yapılan video çekimleri, KDM'nin amaçlarına uygun olarak öğretmen adayı ile paylaşılmıştır.

3.5.1.2. Gözlem formları. Dersin işleniş esnasında araştırmacı tarafından öğretmen adayının uygulama sürecindeki güçlü yanları ve gelişime açık yönleri, ders süresince kullandığı önemli cümleleri, süreçteki ayrıntıları ve önemli gördüğü durumları not almaya

yarayan gözlem formlarıdır. Bu formlar uygulama öğretmen ve uygulama öğretmeni tarafından gerçekleştirilen gözlemler sırasında da süreci tüm ayrıntılarıyla gözlemlemek amacıyla ve KDM'nin uygulama prensiplerine uygun olarak dönüt vermek üzere de kullanılmıştır. Gözlemler, sürecin araştırma sorularına ve durumun çeşitli boyutlarına yönelik olarak gözlemlenebilmesi amacıyla yapılandırılmamış biçimde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanının gözlemler sırasında dönüt vermek üzere tuttuğu notların yer aldığı formun bir örneği Ek 3'te yer almaktadır.

3.5.2. Görüşmeler. Veri toplama sürecinde iki tip görüşme gerçekleştirilmiştir. İlki, araştırmacının öğretmen adayını tanıma ve uygulanan modele ilişkin görüşlerini alma amaçlı sorular yönelttiği ikili görüşmelerdir. İkincisi, araştırmacının içinde öğretmen adayı olarak bulunduğu yarı yapılandırılmış dördü konferans görüşmeler (YYDKG) dir. Yapılan görüşmelerin içeriği ve sıralaması Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Görüşmeler

Görüşme Tipi	Katılımcılar	Tarih	İçerik	
İkili Görüşmeler	Birinci Görüşme	Araştırmacı, Zeynep	Eylül 2013	Öğretmen adayını tanıma amaçlı sorulardan oluşur.
	İkinci Görüşme	Araştırmacı, Zeynep	Şubat 2014	Uygulanan KDM'nin öğretmen adayına sağladığı katkıyı öğrenme amaçlı sorulardan oluşur.
Yarı Yapılandırılmış Dörtlü Konferans Görüşmeler (YYDKG)	Birinci YYDKG	Uygulama Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni, Araştırmacı, Zeynep	Ekim 2013	Gözlem sırasında alınan notlar konferans grubu tarafından paylaşılır. Öğretmen adayından öz değerlendirme yapması ve yansıtıcı düşünmesi beklenir.
	İkinci YYDKG	Uygulama Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni, Araştırmacı, Zeynep	Kasım 2013	Gözlem sırasında alınan notlar konferans grubu tarafından paylaşılır. Öğretmen adayından öz değerlendirme yapması ve yansıtıcı düşünmesi beklenir.
	Üçüncü YYDKG	Uygulama Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni, Araştırmacı, Zeynep	Aralık 2013	Gözlem sırasında alınan notlar konferans grubu tarafından paylaşılır. Öğretmen adayından öz değerlendirme yapması ve yansıtıcı düşünmesi beklenir.
	Süreç Sonrası YYDKG	Uygulama Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni, Araştırmacı, Zeynep, Grubundaki diğer öğretmen adayları	Aralık 2013	KDM uygulamaları sonrasında Zeynep ve grubundaki diğer öğretmen adaylarından, model ile ilişkili olarak öz değerlendirmelerini yapmaları istenir.

3.5.2.1. İkili görüşmeler.

Birinci Görüşme. 30 Eylül Pazartesi günü araştırmacı ve öğretmen adayı arasında gerçekleşen ilk görüşme 23 dakika sürmüştür, öğretmen adayını tanıma amaçlı aşağıda örneği verilen sorular sorulmuştur. Görüşme ses kaydına alınmış ve araştırmacı tarafından transkript edilmiş, 4 sayfalık döküm elde edilmiştir. Dökümler araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Ek 4'te yer alan birinci görüşme formunda aşağıda örneği verilen sorular yer almaktadır.

Fen derslerinde genelde ezberleyerek mi başarılı olurdun, anlamaya çalışarak mı?

Üniversite yıllarında en fazla ilgi duyduğun, severek katıldığın ders hangisiydi?

Üniversitede aldığın fen eğitimi yeterli buluyor musun?

Üniversitede aldığın derslere dayanarak, hangi dersi severek, en iyi şekilde anlatacağına inanıyorsun?

Deney yapabilme konusunda kendine güveniyor musun?

KDM kapsamında ders anlatırken özellikle hangi dersinin izlenmesini istersin?

İkinci Görüşme. KDM ve gözlemler sonrası, uygulanan modele ilişkin öğretmen adayının görüşlerini alabilme amaçlı son görüşme yapılmıştır. Şubat ayının ikinci haftası gerçekleşen görüşme 18 dakika sürmüştür. Ses kaydı altına alınan görüşme, araştırmacı tarafından transkript edilmiş ve 3 sayfalık döküm elde edilmiştir. Görüşme dökümü araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Ek 5'te yer alan ikinci görüşme formunda aşağıdaki örneği verilen sorular yer almaktadır.

KDM'nin beklentilerini karşıladığına inanıyor musun?

Bu modelin sana katkıları neler oldu?

İlk ders çekimini izlediğinde ne düşündün?

Meslek hayatında fen derslerini öğrencilerine sevdireceğine inanıyor musun?

Ders anlatım sonrasındaki üçlü görüşmelerde aldığın dönütlerin katkısı olduğuna inanıyor musun?

Fen derslerinde özellikle teoride mi zorlandın, uygulamada mı?

Çekimlerin fen dersinde yapılmasını nasıl değerlendiriyorsun?

3.5.2.2. Yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmeler (YYDKG). Nitel araştırmalarda da kullanılan, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esnek olan yarı yapılandırılmış görüşmede, planlanan görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden hazırlanır. Araştırmacı, görüşme sırasında paylaşılanlara bağlı olarak farklı alt sorularla görüşmenin akışını değiştirebilir, kişinin cevaplarını daha ayrıntılı halde sunmasını sağlayabilir. Eğer görüşme sırasında sorulması planlanan sorular daha önceki sorular içerisinde cevaplanmış ise araştırmacı tekrar bu soruları sormayabilir (Ekiz, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin önceden hazırlanmış görüşme sorularına bağlı olarak sürdürülmesi daha sistematik ve karşılaşılabılır bilgi sunduğundan, araştırmacıya kolaylık sağlar. Bu haliyle eğitim bilimleri çalışmalarına daha uygun bir veri toplama biçimidir (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Bu çalışmada yer alan görüşme soruları da önceden belirlendiği ve öğretmen adayının vereceği cevaplar doğrultusunda esneklik kazanabildiğinden yarı yapılandırılmış konferans görüşmeleri olarak kabul edilmektedir. Yarı yapılandırılmış konferans görüşmeleri, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecinde derste gerçekleştirdiği öğretim sürecini çeşitli kriterler çerçevesinde değerlendirmek üzere yapılan toplantılardır. Klinik Danışmanlık Modelinin doğası gereği, önemli aşamalarından biri olan yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmeler, klinik olarak incelenecek ve desteklenecek olan öğretmen adayı, uygulama sürecinde deneyim ve rehberliğinden yararlanılacak uygulama öğretmeni ve öğretmenlik uygulaması dersini veren uygulama öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmacı bu konferanslarda aktif olarak bulunmuş ve görüşme verilerini kayıt altına almıştır.

Hopkins ve Moore (1993), dörtlü görüşme sürecinin temel aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretim elemanının uygulama öğretmeni ile birlikte öğretmen adayının anlattığı dersle ve derste kullandığı yöntemler ile ilgili olarak yapıcı dönüt vermeleri,
2. Öğretmen adayının derste güçlü yanlarının neler olduğunu alınan notlar üzerinden giderek ve adayı onurlandırarak paylaşmaları,
3. Öğretim elemanının uygulama öğretmeni ile birlikte öğretmen adayının dersinde kendini geliştirmesi gereken alanların neler olduğunu altını çizmeleri ve adayın öğretmenlik becerilerini daha da geliştirmesi hakkında ona yapıcı rehberlik etmeleri,
4. Öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretmeni adayının kişisel gelişimi için özel teknik ve yöntemler sunmaları,
5. Öğretmen adayının kendi dersini eleştirmesi, güçlü ve zayıf yönlerini kendisinin tespit etmesi için teşvik edilmesi.

Yarı yapılandırılmış dördü konferans görüşmelerinde, ders gözlem formlarına not edilen görüşlerin paylaşılmasının ardından, öğretmen adayının öz değerlendirmesini yapabilmesi amaçlı sorulardan oluşan yansıtıcı değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form rehberliğinde sorular sorulmuş, öğretmen adayının cevapları video kaydına alınmıştır.

Hopkins ve Moore (1993)'un "Models for Supervision" adlı yazısında KDM'nin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olumlu katkıda bulunmak amacı ile etkili bir biçimde kullanılabilmesi için yerine getirilmesi gereken aşağıdaki şartlardan dördü görüşmeler ile ilgili olan kısımlar aşağıda vurgulanmaktadır:

- Öğretmen adayının anlatacağı dersi etkili bir biçimde planlaması ve ders sonrası yapılacak üçlü/dördü görüşmelerde bu dersin analizinin paydaşlar tarafından sistematik bir şekilde yapılması modelin temelini oluşturmalıdır.

- Ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşmelerde adayın derste temel olarak kullandığı öğretim yöntemleri tartışılmalı ve aday öğretmen bu yöntemleri etkili ve yerinde kullanamamış ise diğer paydaşlardan gelecek önerileri dikkatle dinleyerek kendini bu konuda geliştirmelidir.
- Ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşmeler adayın anlattığı derse yapıcı dönüt verme ve dersin güçlü yönlerinin teşvik edilmesi şeklinde olmalı, adayın geliştirmesi gereken yönlerinin uygulama öğretimi elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından teşhir edilerek eleştirildiği bir biçimde gerçekleştirilmemelidir.
- Üçlü/dörtlü görüşmeler sırasında aday öğretmene verilecek dönütler ispatlanmamış varsayımlardan ziyade, gözlem sırasında paydaşların almış olduğu notlar ve topladıkları verilere dayanmalıdır.
- KDM'nin tüm evreleri sürekli olarak ve birikimli biçimde ilerlemelidir. Bir başka deyişle modeldeki her evrenin başarısı bir önceki evrenin etkili bir biçimde tamamlanmasına bağlıdır.

3.5.3. Dokümanlar.

3.5.3.1. Ders planları. 18 Eylül 2013 tarihli seminerde ders planlarının hazırlanması hakkında öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adayları, anlatacakları dersin kazanımlarını uygulama öğretmenlerinden öğrendikten sonra, ders planlarını kendilerine anlatılan formata uygun biçimde hazırlamış, planlar anlatılacak dersin birkaç gün öncesinde konferans grubu ile paylaşmıştır. Verilen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapıp, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen adayının dönütler öncesinde hazırlamış olduğu ders planı Ek 6'da sunulmaktadır.

Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretimi elemanı tarafından incelenen ders planları Kazanım, Materyal, İşleyiş, Değerlendirme ve Çevre başlıkları dikkate alınarak

değerlendirilmiş, konferans grubunun birbirinden bağımsız olarak verdiği dönütler öğretmen adayı ile paylaşılmıştır. Ders planlarından oluşan veri seti araştırmaya dokümanlar olarak katılmış ve araştırmacı tarafından analize dahil edilmiştir. Gözlemlenecek her ders ile ilgili ders planı, öğretmen adayı tarafından uygulama öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine gözlem öncesinde değerlendirilmiş, verilen dönütler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler öğretmen adayı tarafından yapılmıştır.

3.5.3.2. Yansıtıcı değerlendirme formu (YDF). Her gözlem sonrasında bir araya gelen dörtlü konferans grubu ve öğretmen adayı ile ders sırasında yapılan gözlem çekimleri paylaşılmıştır. Ders sonrası yapılan toplantılarda konferans grubunun gözlemlere dayalı değerlendirmelerinin yanı sıra, öğretmen adayının öz değerlendirmesini yapması ve yansıtıcı düşünmesi istenmiştir. Ek 7’de yer alan yansıtıcı değerlendirme formunda bulunan sorular rehberliğinde öğretmen adayının kendi performansını değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bu formda yer alan sorular aşağıdaki şekildedir.

Öğrenciler hedeflenen kazanımlara ulaşabildi mi?

Dersin başarılı yönleri nelerdi?

Öğretim sürecinin hangi kısımlar yeteri kadar başarılı değildi? Neden?

Bu ders tekrar anlatılsa, neler farklı yapılabilir?

Öz değerlendirme yaparsak, anlatılan derse not olarak ne verilmeli?

Bu ders süreci, öğrenciler için ilgi çekici ve heyecan verici miydi?

3.5.3.3. Öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu. Ders gözleminde yararlanılan bir diğer form öğretmenlik uygulaması değerlendirme formudur. Araştırma süreci KDM’nin bir sınıf öğretmeni adayının öğretmenlik uygulaması sürecinde fen öğretimine odaklandığından; öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu ile kriterlere dayalı olarak gözlemlenmiştir. Bu form, ders gözlemi sırasında doldurulan ve konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim konularında öğretmen adayının

yeterliliklerini değerlendirme amacıyla kullanılan bir formdur. Değerlendirmede ders içi performansı, formda bulunan kriterlere iyi yetişmiş, kabul edilebilir ve eksiği var şeklinde puanlama yapılmıştır. 2013 yılı Ekim, Kasım ve Aralık aylarının 2. haftalarında ders gözlemleri sırasında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulan formlara örnek Ek 8’de sunulmaktadır.

3.5.4. Araştırmanın kalitesi. Tüm araştırmalarda olması gereken özelliklerden biri de, planlanan çalışmada nitelikli bir yol izlenmesidir. Bu araştırmada Miles ve Huberman’ın (2016, s.277) nitel araştırmalarda kaliteyi arttırmak amacıyla yapılması gerekenleri açıkladığı yollar izlenmiştir. Tamamlanmış bir nitel çalışmada; araştırmacının verileri yorumlarken inandırıcı, ikna edici ve güvenilir olup olmadığı, uygun şekilde yorumlayıp yorumlamadığı sorulabilecek sorulardandır. Nitel çalışmalarda araştırmacının öznel yargılardan ve yorumlardan uzak durarak verileri objektif bir şekilde kayıt altına alması çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır (Silverman, 2008, akt. Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015, s.372, s.388). Kaliteli bir nitel araştırmanın sahip olması gereken dört özellik aşağıda çalışma ile ilişkilendirilerek sunulmaya çalışılmıştır.

3.5.4.1. İnandırıcılık / Özgünlük. Çalışmanın inandırıcılığı arttırmak, toplanan verilerin ikna edici ve doğru olması anlamı taşımaktadır. Araştırmacı, çeşitli yöntemler kullanarak çalışmanın inandırıcılığını arttırabilir. Bu araştırmada, inandırıcılığı arttırmak amacıyla, paydaşların etkileşiminden oluşan klinik danışmanlık süreci bir dönem boyunca izlenmiş, yoğun ve uzun süreli katılım gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacı çalışma alanında katılımcı gözlemci (Merriam, 2015, s. 118) olarak uzun süre bulunmuş ve bu yolla çeşitli durumlar ve katılımcılar hakkında daha derinlemesine bilgi edinmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar, veri toplama sürecine odaklanmalı, bu sürecin nasıl özenle gerçekleştirildiğini okuyucuya açıkça yazmalıdır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015, s.378). Çalışmanın güvenilirliği, araştırmacının detaylı alan notlarını, gözlem

ve görüşmelerini ses ya da video kayıt cihazı ile kaydetmesi ve bunları yazıya aktarmasıyla da önemli ölçüde arttırılabilir (Creswell, 2016, s.253).

Çeşitleme, nitel araştırmaların inandırıcılığını destekleyen bir diğer yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.102). Veriler toplanırken birden fazla yöntem kullanılması, birden fazla veri kaynağından yararlanılması, çoklu araştırmacı katılımı ve elde edilen bulguların karşılaştırılması gibi gereklilikleri kapsar (Merriam, 2015, s.206). İnandırıcılığı destekleyen *metot çeşitlemesi* ise çalışmada birden fazla veri toplama metodunun bir arada kullanılmasıdır. Araştırmacı, üçgenleme (triangulation) olarak da bilinen bu yöntemden yararlanarak gözlem ve görüşmeler ile birlikte ses, video kayıtları ve çeşitli ders materyallerinden oluşan dokümanların incelenmesi ile bulguları oluşturarak ve sunarak bulguların doğrulanması sağlanmaktadır (Miles & Huberman, 2016, s.267). Ayrıca araştırmada sunulan bulgular, çalışmanın kavramsal çerçevesine temel oluşturan KDM'nin gereklilikleri ile yeterince ilişkilendirilmiştir.

3.5.4.2. Transfer edilebilirlik / Genellenebilirlik / Uygunluk. Okuyucu genellemesi olarak da adlandırılan bu yöntemde detaylı bir analiz sunulup, okuyucuların bu sonuçlara bakarak başka alanlarla ilgili nasıl anlam çıkarabileceğinin ve bu sonuçları yeni ortamlarda nasıl kullanabileceklerinin yine onlara bırakılmasıdır. Dolayısıyla transfer edilebilirlik çoğunlukla çalışma sonuçlarını okuyan kişilerle ilgili bir şeydir (Polit & Beck, 2010). Çalışmanın transfer edilebilmesi için her safhası araştırmacı tarafından detayları ile açıklanmalıdır. Bu çalışmanın hemen her aşamasında gözlemler, gözlem notları ve kayıtlar en ince ayrıntısına kadar açıklanarak okuyucunun genellemesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adayının çalışma için gerekli olan tüm bilgileri, uygulama süreci, uygulama ortamları ayrıntılarıyla, görselleriyle ve örnek formlarıyla anlatılmaya çalışılmıştır.

Miles ve Huberman'a (2016, s.279) göre araştırmada tercih edilen katılımcının özellikleri, diğer çalışmalarda seçilecek örneklemeler ile karşılaştırma yapılabilecek düzeyde

tanıtılmıştır. Araştırmanın bulguları, okuyucular tarafından kendi çalışmalarına aktarılabilir ve uygun olup olmadığını değerlendirmeye imkân tanıyacak şekilde ele alınmıştır. Örneğin analiz sürecinde kullanılan betimsel yaklaşım, kavramsal çerçevenin oluşturulmasından tüm işlem basamaklarına kadar ayrıntıları ve örnek alıntlarıyla açıklanmıştır. Böylece elde edilen bulgular başka çalışmalarda da ele alınıp değerlendirilebilecek düzeyde sunulmuştur. Nitel araştırmanın doğası gereği anlatım gerektiren bölümlerin karartılmadan, eksiksiz verilmesine özen gösterilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, diğer ortamlarda da verimli bir şekilde denenmesine olanak sağlayacak önerileri desteklemektedir.

3.5.4.3. Güvenilirlik / Denetlenebilirlik / Değişmezlik. Miles ve Huberman'ın (2016, s.278) güvenilirliğin sağlanması adına gerekli gördüğü kriterlere göre, bu çalışmada araştırma soruları anlaşılır, araştırmanın deseni ise bu sorulara uyumlu şekilde seçilmiştir. Araştırmada bu yolla benzer örneklem (sosyal ve fiziksel bağlam) ile benzer araştırma sorularıyla hareket edildiğinde benzer sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Katılımcı gözlemci olarak süreçte yer alan araştırmacının rolü açıkça tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular KDM'nin süreçleri ile anlamlı bir paralellik göstermektedir.

3.5.4.4. Doğrulanabilirlik / Teyit edilebilirlik / Nesnellik. Bilimsel araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması, aynı zamanda araştırmacının objektif davranması beklenir. Nitel araştırmacı, elde ettiği sonuçları var olan veriler ile ilişkilendirebilmeli, anlaşılır bir mantık çerçevesinde okuyucuya sunabilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.306). Ayrıca kayıtlar yazıya dönüştürülürken öznel düşüncelerden etkilenilmemesi adına herhangi bir yorum katılmadan ve değiştirilmeden söylendiği şekliyle dökümü alınmıştır. Anlatımda araştırmacının kendi bakış açısını dışarıda bırakması ve tüm metinde tarafsız, nesnel bir dili ve yazım biçimini benimsemesi önemlidir (Guba & Lincoln, 1981). Miles ve Huberman'ın (2016, s.278), doğrulanabilirliğin sağlanmasına yönelik olarak; araştırmanın giriş, desenleme ve sunum bölümlerinde, belirlenen modele tüm kavramsal altyapısı ile yer verilmiş, veri

toplama araçlarından bulguların sunumuna kadar yönteme dair tüm süreç sunulan modellerle ilişkilendirerek yapılandırılmıştır. Araştırmanın amaçlarıyla paralel biçimde yapılandırılan veri toplama sürecinin nasıl toplandığını ve işlendiğini gösteren, ayrıca bu sürecin eylemsel bir sırasını sunan tabloya doğrulanabilirlik amacıyla çalışmada yer verilmiştir. Bulgular ve elde edilen sonuçlar arasındaki uyumu tartışma bölümünde başlıklar halinde ele alınmıştır. Araştırmanın yöntemi ve sürecinin denetlenmesi amacıyla kullanılan formlara ve planlara eklerde yer verilmiştir. Araştırmacı, veri toplama sürecinin önemli bir parçası olarak gözlemler boyunca tüm karşıt durumlar karşısında nesnellikliğini korumuştur. Oluşan veri seti gerektiğinde yeniden analiz edilmek üzere araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3.5.5. Araştırmada etik. Araştırma 111K162 nolu TBTAK projesi kapsamında yer aldığından, uygulama ve araştırmaya yönelik gerekli tüm müdürlük ve kurum izinleri alınmıştır. Alınan tüm izinlere Ek 9'da yer verilmiştir. Bir nitel araştırma olarak planlanan ve yürütülen bu çalışmada, tüm katılımcılar araştırmanın konusu, amaı, olası faydaları, kim ve kimler tarafından organize edildiği, bir proje tarafından desteklendiği gibi yapısal özellikleri hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcılar, veri toplama araçları (gözlem, görüşme, doküman) ile bilgi toplanması ve bu bilgilerin belirtilen amaçlar dışında kullanılmayacağı konusunda bilgilendirilmiş, onaylarına sunulmuş ve bilinçli rızaları ile gönüllü katılımları sağlanmıştır. Bu araştırmada ğretmen adayı, uygulama ğretmeni ve uygulama ğretim elemanının kimlik bilgileri gizli tutulmuş, isimleri yerine kod isim ya da çalışmadaki rollerini gösteren tanımlar kullanılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi Süreci

Bu araştırmada nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi, verilerin anlamlarını dışarıya aktarma sürecidir (Merriam, 2015, s.167). Braun ve Clarke'a (2006) göre bu süreçte analizi şekillendiren iki temel yaklaşım biçimi vardır. Bunlardan ilki doğrudan veri setinden tümevarımcı bir yolla hareket eden ve temalara

ulaşmayı amaçlayan analiz yaklaşımıdır. Diğeri ise araştırmanın problemi doğrultusunda belirlenen kavramsal çerçeveyi esas alan tündengelim esaslı yaklaşımdır. Buna göre bu araştırmada Klinik Danışmanlık Modeli'nin kavramsal çerçevesine bağlı sınırları çizilen durum, analize yön vermekte ve çalışmanın kavramsal çerçevesini belirlemektedir. Bu araştırmanın analiz sürecinde katılımcının ifadelerinde değişiklik yapılmadan, doğrudan alıntılarla ve görsellerle, yoğun betimlemelere yer vermek üzere sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu sistematik yaklaşım, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma (var olan bir kavramsal çerçeveden yararlanma), tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.240).

3.6.1. Analiz işlem basamakları.

3.6.1.1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma. Araştırma soruları ya da problemiyle ilişkili olarak var olan bir kavramsal çerçevenin belirlendiği bu aşamada Klinik Danışmanlık Modeli'nin öğretmenlik uygulamalarında nasıl kullanıldığı kapsamında bir literatür araştırması yapılmıştır. Bu süreçte, Bulunuz ve Gürsoy (2018) tarafından oluşturulan KDM'nin kuramsal yapısını; uygulama esasları, temel prensipler ve örnek uygulamalar yoluyla detaylı biçimde tanıtan “Klinik Danışmanlık Modeli / İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu” isimli kitaptan yararlanılmıştır. Örneğin var olan kavramsal çerçevede Klinik Danışmanlık Modeli'nde öğretmen adayını öğretmenlik uygulaması sürecine hazırlama, klinik bir danışmanlık sağlamak açısından önem taşımaktadır (Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 49). Klinik Danışmanlık Modeli açısından öğretmen adayının sürece kişisel, sosyal ya da mesleki anlamda hazır bulunuşluğu, uygulamanın verimliliğini arttırmaktadır. Bu nedenle bu aşamaya tematik çerçevede yer verilmiştir.

3.6.1.2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi. Bu aşamada var olan kavramsal çerçeveden esas alınarak oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler okunmuş ve

düzenlenmiştir. Okunan veri seti, anlamlı parçalara ayrılarak kodlanmıştır. Kodlar, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek kategorilenmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda ilgili veriler oluşan tematik çerçeveye işlenmiş, bazı veriler dışarıda bırakılmıştır. Örneğin veri setinde anlamlı bulunan öğrenci davranışları, sınıf trafiği, etkileşim analizi, sözel akış ve diyaloglar kodları, kuramsal çerçevenin yerinde ve nesnel gözlemlere verdiği önem doğrultusunda (Bulunuz & Gürsoy, 2018, s. 49-54), yerinde ve nesnel gözlemler kategorisi altında, uyumlu bir biçimde bir araya getirilmiştir.

3.6.1.3. Bulguların tanımlanması. Oluşan tematik çerçevenin doğrudan alıntılar yoluyla tanımlandığı bu aşamada, verilerin kolay anlaşılabilir ve durumun detaylı biçimde betimlenmesi amaçlanmıştır. Örneğin öğretmen adayını hazırlama temasının yerinde ve nesnel gözlemler kategorisi altında yer alan etkileşim analizi kodu birinci ders gözlem kaydından alınan diyaloglardan yapılan doğrudan alıntılar yoluyla tanımlanmıştır.

3.6.1.4. Bulguların yorumlanması. Bir önceki aşamada tanımlanan bulguların açıklandığı, ilişkilendirildiği bu aşamada bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri, karşılaştırmalar ve yorumlar yapılmıştır.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Çalışmanın durum tespiti aşamasında gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmış, toplanan gözlem ve görüşme verilerinin doğrudan dökümü yapılmıştır. Araştırma sorularından yararlanarak ve çalışmanın dayanağı olan kavramsal yapıdan yola çıkarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur.

Bu çerçeve oluşturulurken Klinik Danışmanlık Modelini tanıtmak üzere hazırlanan “İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu / Klinik Danışmanlık Modeli” kitabından yararlanılmış olup modelin uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası aşamaları incelenerek, temalar bu kavramsal yapı dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre, eldeki veriler tekrar tekrar okunarak düzenlenmiş ve betimsel analizin ikinci aşaması olan kodlama gerçekleştirilmiştir. Belirlenen veriler betimsel analizin doğası gereği doğrudan alıntılarla desteklenmiş çalışmanın bulguları “Teşhis Etme ve Hazırlama”, “Destekleme” ve “Paydaşların Rollerini” temalarından oluşan kavramsal çerçeve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4

Kavramsal yapıdan oluşmuş tematik çerçeve

TEMALAR	KATEGORİLER	KODLAR
TEŞHİS ETME VE HAZIRLAMA	Yerinde Ve Nesnel Gözlemler	Öğrenci davranışları Sınıf trafiği Etkileşim analizi Sözel akış Diyaloglar
	Eylem İçerisinde Yer Alma	Hazırlığı ve süreci izleme stratejileri Dönüt – düzeltme döngüsü
DESTEKLEME	Seçenek Üretme	Önceki ile karşılaştırma Öğrenci gözünden düşünme Durumlar arası karar verme
	Sorumluluk Verme	Öneri sunma Seçmeye yöneltme
	Teşvik Etme	Hissettirme Fırsat verme
	Güven Oluşturma	Uyum oluşturma Olumlu ifade kullanımı
	Soru Sorma	Kendisinin tespit etmesini sağlama Derste ne yaptığını düşünmesini sağlama Dikkat etmesi gereken noktalara karar verme
	Gerekçeleştirme	İfadenin netleştirilmesi Yeniden ifadelendirme
PAYDAŞLARIN ROLLERİ	Eşzamanlılık	Dönütler Gözlemler
	Öğretim Elemanının Rolleri	Rehberlik etme Cesaretlendirme Nesnellik
	Öğretmen adayının Rolleri	Eleştiriye açık olma Görüş alma Dönütleri değerlendirme
	Paydaşların Biraradalığı	Ortak görüşler Karşıt görüşler

4.1. Teşhis Etme ve Hazırlama Temasına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının, mesleğe hazırlık aşamasında okullarda öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Öğretmen adayının öğretim sürecindeki verimliliği, uygulama öncesi yapılan hazırlığa ayrılan zaman ve hazırlık için gösterilen özen ile doğru orantılıdır. Hazırlık aşamasında öğretmen adayının ihtiyaç duyduğu destek, danışmanı olan uygulama öğretim elemanı ve sınıfında öğretim sürecini gerçekleştireceği uygulama öğretmeni tarafından sağlanmalıdır. Paydaşların öğretmen adayını mesleğe en iyi şekilde hazırlayabilme istekleri, süreç içerisinde karşılaşılan durumları ayrıntılı biçimde kritik edebilmelerini gerekli kılmaktadır. Teşhis etme ve hazırlama temasının en önemli bileşenleri, öğretmen adayının sınıf ortamında gözlemlenmesi ve paydaşların teşhis sürecinde eylemin içinde bulunması olduğundan bu tema altında yer alan kategoriler, “yerinde ve nesnel gözlemler” ve “eylem içerisinde yer alma” olmak üzere iki başlık kapsamında düzenlenmiş ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

Teşhis etme ve hazırlama

TEŞHİS ETME	Yerinde Ve Nesnel	Öğrenci davranışları
	Gözlemler	Sınıf trafiği
		Etkileşim analizi
		Sözel akış
VE		
HAZIRLAMA		Diyaloglar
	Eylem İçerisinde	Hazırlığı ve süreci izleme stratejileri
	Yer Alma	Dönüt – düzeltme döngüsü

4.1.1. Yerinde ve nesnel gözlemler. Klinik danışmanlık modeli ile öğretmenlik uygulaması sırasında gerçekleştirilen “yerinde ve nesnel gözlemler”, öğretmen adayının süreç

içerisindeki sözel ve davranışsal etkileşimlerini gözlemlemeyi ve bu sırada teşhis edilen eksik kısımların dörtlü görüşmeler sırasında öğretmen adayı ile kritik edilerek, kendisini öğretmenlik mesleğine hazırlamayı amaç edinmektedir. Yapılan gözlemlerin önemi, öğretmen adayını ileride mesleğini yerine getireceği gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilmesidir. Gözlem sırasında değerlendirmeye alınan özelliklerden biri olan “öğrenci davranışları”, öğrencilerin anlatılan ders ile ne ölçüde ilgili olduklarını, dersin işlenişini bozan, sınıfta gürültü ortamı oluşturan, konuşarak arkadaşlarının dikkatini dağıtan, derse aktif ya da pasif katılım gösteren öğrencilerin not alınmasını gerektirir.

Gözlem sırasında sınıf ortamında meydana gelen öğrenci davranışlarını kodlar oluşturarak tanımlayan ya da kendi ifadeleriyle not alan öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, dörtlü görüşme sırasında notlarını öğretmen adayı ile paylaşarak birlikte değerlendirme imkânı bulmaktadır. Aşağıda öğrenci davranışları ile ilgili bir örnek fotoğraf yer almaktadır. Öğretmen adayı Zeynep’in birinci ders çekiminin 13. dakikasında Murat arkasına dönerek arkadaşıyla konuşmaya çalışmakta ve dersi dinlememekle birlikte arkadaşının da ilgisini dağıtmaktadır (Araştırmacı notları, s. 1). Fotoğraf 3’te görüldüğü gibi öğrenci arkadaşıyla konuşmak için arkasını dönmüş, bu sırada duvar kenarında bulunan arkadaşının da dikkatini dağıtmıştır.

Fotoğraf 3

Murat’ın ders sırasında arkadaşı ile konuşma çabası



Murat, ikinci ders anlatımının 15.dakikasında da ders dışı materyallerle ilgilenerek dersi dinlememekte, masa üzerinde yaptığı çizimlerle zaman geçirmektedir. Fotoğraf 4'te Murat isimli öğrencinin dersle ilgilenmeyip massında çizim yaptığı görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 4

Murat'ın ders sırasında kendi çizimleriyle ilgilenmesi



Öğretmen adayının üçüncü ders çekiminin dördüncü dakikasında Ali, sınıfta yapılan deneye aktif katılım göstermekte ve gözlemlendiği sonuçları arkadaşlarına açıklama yaparak sunmaktadır. Sınıftaki diğer öğrenciler ise arkadaşlarını dikkatle izlediğinden öğrencinin derse olan aktif katılımı, arkadaşlarının ilgisini derse toplama anlamında da önem taşımaktadır. Fotoğraf 5'te öğrencinin öğretim sürecine etkin katılımına örnek bir görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 5

Ali'nin derse aktif katılımı



Yerinde ve nesnel gözlemler sırasında kullanılan bir diğer teknik ise “*sınıf trafiği*”dir. Bu teknikte uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, özellikle fen bilimleri gibi öğrencilerin öğretim sürecinde aktif rol almaları gereken derslerde, öğretmen adayı ve öğrencilerin dersin işlenişi sırasındaki hareketlerini detaylı bir biçimde notlarına kaydederler. Öğretmen adayının sınıf içerisinde uzun süre aynı yerde durduğu ya da sınıfta dolaşarak öğrencilerine daha fazla ulaştığı durumları, dersi sadece birkaç öğrenciyle mi yoksa sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla mı işlediğini kaydeden paydaşlar, aldıkları notları dörtlü görüşmeler sırasında öğretmen adayı ile paylaşır.

Öğretmen adayı Zeynep’in, Mustafa isimli öğrenci ile birlikte sıraların arasında dolaşarak mıknatıs tarafından çekilen maddeler ile ilgili etkinliği uyguladıkları görüntü, sınıf trafiğine örnek olarak Fotoğraf 6’da yer almaktadır. İkinci ders çekimi sırasında yapılan “Mıknatıs Çeker Mi, Çekmez Mi?” etkinliğine gönüllü olarak katılan Mustafa, dersin 9. dakikasında arkadaşlarının yanına giderek gösterdikleri malzemenin mıknatıs tarafından çekilip çekilmeyeceği ile ilgili önce tahmin yürütmekte, ardından elindeki mıknatısla deneyerek hipotezini test etmektedir. Öğretmen adayı da Mustafa ile birlikte sıraları dolaşarak öğrencilerin etkinlik ile ilgili yorumlarını ve sorularını değerlendirmektedir.

Fotoğraf 6

“*Mıknatıs Çeker Mi Çekmez Mi?*” etkinliği



Üçüncü dersin sonunda değerlendirme amacıyla yapılan etkinliğe katılan Dilara, Fotoğraf 7’de görüldüğü gibi öğretmeni tarafından verilen resmi tahtada yer alan uygun bölüme yapıştırmak için dersin 39.dakikasında kendi isteğiyle tahtaya gelmekte ve elindeki resmin saf maddeye mi, karışıma mı örnek olduğuna karar vererek uygun bölüme yerleştirmektedir. Bu sırada tahtaya yakın bir yerde duran öğretmen adayı sessiz bir şekilde öğrencileri gözlemlemekte, yanlış yerleştirmeler olduğunda sınıfla beraber değerlendirerek öğrencinin düzeltilmesini beklemektedir.

Fotoğraf 7

Üçüncü ders sonu değerlendirme etkinliği



Zeynep’in öğrencilerden dörder kişilik grup oluşturmalarını istediği birinci ders çekiminde, görev öncesi anlaşılır bir yönerge verilmediğinden öğrenciler hep birlikte ayağa kalkarak sınıf içerisinde dolaşmaya başlamaktadır. Dersin 17. dakikasında başlayan bu hareketlilik aşağıda yer alan Fotoğraf 8’de görülmektedir. Bir süre sonra hareketlilik sona erdiğinden dersin 29. dakikasından sonra Fotoğraf 9’da görüldüğü gibi öğrenciler işbirliği ile grup çalışmalarını gerçekleştirmektedir.

Fotoğraf 8

Grup kurma amacıyla başlayan hareketlilik



Fotoğraf 9

Bir süre sonra oluşturulan düzenli gruplar



“Etkileşim analizi”, yerinde ve nesnel gözlemler için önemli adımlardan biridir.

Öğretmen adayının sınıf içerisinde öğrenciler tarafından yöneltilen sorulara verdiği dönütler kaydedilmekte, öğretmen adayının süreç içerisindeki tepkiler gözlenmektedir. Öğrenciden gelen cevabı dikkatle dinleyip değerlendirmesi, soruyu farklı bir soru ile genişleterek cevap vermesi, verilen cevapları güçlendirerek öğrencilerini cesaretlendirmesi ya da duymazdan gelerek soruya cevap vermemesi gibi sınıf içi etkileşimler gözlemci olan paydaşlar tarafından

not alınarak dörtlü görüşmeler sırasında kritik edilmektedir. Sınıf içerisindeki etkileşim durumunu örnekleyen diyaloglar aşağıda yer almaktadır.

Zeynep: Evet, Emre gelecek şimdi. 4.soru, gelebilir mi acaba?

Emre: Öğretmenim ben parmak kaldırmamıştım.

Zeynep: Gelmek istemez misin?

Emre: Fark etmez

Zeynep: Tamam, gel. Tahtaya kalkmış ol. Cümleyi bir oku ama öğrenelim beraber.

Emre: Soluk alıp vermemiz için enerjiye ihtiyaç vardır.

Zeynep: Evet, teşekkür ederiz Emre. (1.ders gözlem kaydı, s. 3)

Öğretmen adayı söz hakkı istememesine rağmen Emre isimli öğrenciden tahtaya gelerek soruyu cevaplamasını istemiş ve öğrencisini cesaretlendirmiştir. Zeynep'in soruyu çözebileceğine dair öğrencisine verdiği cesaret ve soruyu cevaplamasının ardından kendisine teşekkür etmesi Emre'yi mutlu etmiştir ve gülümseyerek yerine geçmiştir (Araştırmacı notları, s. 1). İkinci ders çekimi sırasında yaşanan bir diyalog da aşağıda yer almaktadır. Öğretmen adayı sınıfa mıknatısın çekme, çekmeme durumuyla ilgili bir soru yöneltmekte ve sorusunu farklı sorularla geliştirerek öğrencilerin zihinlerinde yer alan kavramları sorgulamaya çalışmaktadır. Ancak sınıftan bir öğrencinin verdiği cevap, öğretmen adayının da düşüncelerinin karışmasına neden olduğundan öğretmen adayı öğrencinin cevabını ve ardından gelen diğer soruları duymazdan gelerek diğer örneğe geçmektedir (Araştırmacı notları, s. 2).

Zeynep: Evet, uçlu bir kalemimiz var. Caner baksın bakalım çekiyor mu çekmiyor mu?

Caner: Çekmiyor.

Zeynep: Peki kalemi neden çekmiyor mıknatıs sizce?

Aysu: Tahta

Egemen: Ahşap

Zeynep: Evet, sen söyle?

Azra: Tahta olduğu için.

Zeynep: Başka? Didem.

Didem: Demir içermediği için.

Zeynep: Diyorsun, tamam teşekkür ederim. Evet Ömer.

Ömer: Öğretmenim aslında o doğadayken bazen madenlerden mesela demir falan içine girebiliyor hani aslında işlenmiş olduğu için zaten içine demir falan girebiliyor

Sıla: Öğretmenim aslında kurşundan yapılıyor.

Zeynep: Evet devam ediyoruz.

Melih: Bir şey sorabilir miyim?

Zeynep: Sonra sorarsın.

Melih: Ya lütfen öğretmenim. (2. ders çekim dökümü, s.16)

Öğretmen adayı kurşun kalemle ilgili söylenen örnek cümlelerin doğruluğundan şüphe duyduğu için başka soru cevaplamak istemeyip arkadaşına bakarak slaytı açmasını beklemiştir (Araştırmacı notları, s. 2). Üçüncü ders çekiminde ise öğretmen adayı, öğrencilerin zihinlerindeki doğru ve hatalı bilgileri ortaya çıkarma amacıyla öğrencileri sorgulamaktadır. Öğrencilerden gelen cevapların doğruluğunu, sorduğu ilave sorularla yine öğrencilerine buldurmaya çalışmaktadır. Aşağıda öğretmen adayının öğrencileri ile etkileşimine yönelik örnek bir diyaloga yer verilmektedir. Öğretmen adayı dersini deney yaparak daha anlaşılır hale getirme amacıyla öncesinde hazırladığı düzeneğin başına geçerek “Şimdi bir de deneyimizi şekerle yapalım.” sözleriyle şeker kavanozunu açmaktadır. Öğrenciler ise henüz soru sorulmadan cevaplar üretmeye başlamaktadır.

Tuğba: Şeker erir.

Utku: Çaydan örnek alabiliriz, şeker erir.

Umut: Ama sıcak suda erir.

Zeynep: Şimdi önce suyumuzu koyduk Şekeri de koyduğumuzda eriyecek mi

Kerem?

Kerem: Evet öğretmenim.

Zeynep: Erir diyorsun. Erimez diyenler?

Sınıfta bu soruya hiçbir öğrenci parmak kaldırmamıştır. Ardından öğretmen adayı, “Erir diyenler?” şeklinde sormuş ve öğrencilerin tamamına yakını parmak kaldırarak bu soruyu onaylamıştır. Deney yapılışına yardımcı olan öğrencilerden Hilal, “Ben ikisini de demiyorum.” diyerek mevcut görüşlere katılmadığını belirtmeye çalışmıştır. Öğretmen adayı suyun içerisine kaşık yardımıyla şeker ilave ederken sözlerine “bir fikrin yok o zaman” diyerek devam etmiştir. Hilal isimli öğrenci “ama zor erir, mesela sıcak suda beş dakikada ise burada on dakikada erir.” Sözleriyle öğretmen adayına cevap vermiştir. Zeynep, yardımcı öğrenciden bardaktaki şekerli suyu karıştırmasını ve bardağı sınıfın göreceği şekilde tutmasını istemiştir. Öğrenci bardaktaki karışımı karıştırırken sınıftaki öğrenciler kendi aralarında tahminler yürütmeye devam etmişlerdir.

Zeynep: Şeker eridi mi?

Öğrenciler: Evet

Zeynep: Yoksa şeker çözüldü mü? Eridi mi çözüldü mü?

Yiğit: Çözüldü.

Zeynep: Eridi diyen var mı? Neden eridi dediler? Erimeyle çözünme aynı şey mi?

Derya: Hayır.

Zeynep: Farkı ne? Osman.

Osman sessiz kalır. Öğretmen adayı bardağı göstererek Osman'a aşağıdaki soruyu sorar.

Zeynep: Şeker eridi mi çözüldü mü?

Osman: Çözüldü

Zeynep: Ama neden? Kerem.

Kerem: Öğretmenim şimdi bul hal değişmesi değildir, şeker çok küçük parçalara ayrıldı. Yani çözüldü.

Zeynep: Çözünme diyorsun, aferin. (3. ders çekim dökümü, s.2-3)

Öğretmen adayı şeker ile ilgili soruya gelen her türlü cevabı olumlu ya da olumsuz yanıtlamadan önce öğrencilere verdikleri cevapların nedenlerini sormuş ve bunun üzerine düşüncelerini istemiştir. Aynı zamanda bir öğrenciye rehberlik ederek sorusu ile ilgili hazırladığı deneye yardım etmesini ve sonuçlarını arkadaşlarına göstermesini beklemektedir. Böylelikle öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşları ile etkileşimli bir şekilde konuyu öğrenmektedirler (Araştırmacı notları, s. 3).

“Sözel akış” tekniği de yerinde ve nesnel gözlemlerin bir parçasıdır. Bu teknikte öğretmen adayının öğrencilere kaç kez söz hakkı verdiği, hangi öğrencilerin sorulara çoğunlukla cevap verip, hangilerinin hiç söz almadığı, genel olarak sınıfın derse katılımı, öğretmen adayının ders süresince nasıl hareket ettiği, öğrencilere ulaşmak adına sınıfta dolaşarak ders işleyip işlemediği şeklindeki kritikler paydaşlar tarafından not edilmektedir. Sözel akışı betimleyebilmek amacıyla sınıf krokisi çizilerek daha detaylı bir anlatım sağlanabilir. Yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmeler sırasında, öğretmen adayının öğrencilere isimleri ile hitap etmesinin araştırmacı tarafından sözel akış kapsamında kritik edildiği örnek bir değerlendirme aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacı: Zeynep, isimlerini ezberlemişsin sen de sınıftaki öğrencilerin. Bu oldukça güzel.

Zeynep: Zaten geçen hafta öğretmenim siz bizim isimlerimizi nerden biliyorsunuz diye şaşırdılar.

Araştırmacı: Çok güzel bir davranış, isimleriyle hitap etmiş oldun.

Zeynep: Evet ismini söylüyorum mesela bakıyor bana, onun ismini ezberlediğimi bilmiyor ismini söylüyorum arkasına falan bakıyor. Hadi Umut sen kalk falan diye o da böyle bakıyor şaşkın hangisi diye, arkasına falan bakıyor hatta o tarz etkileyici oldu. Teneffüste kitaptaki etiketlerine baktım, ezberlemeye çalıştım arkadaşımınla birlikte.

Araştırmacı: Kesinlikle çok iyi olmuş. (1.YYDKG dökümü, s.5)

Öğretmen adayı ilk dersten önce neredeyse tüm öğrencilerin isimlerini öğrenmiş ve isimleriyle hitap etmiştir. Böylelikle hem öğrencilere daha kolay ulaşmış hem de kendilerini değerli hissetmelerini sağlamıştır. Kendisini değerli hisseden öğrenci, derse daha aktif bir katılım sağlayacaktır (Araştırmacı notları, s. 1). Birinci ders çekimi sırasında öğretmen adayının öğrencilere isimleriyle hitap ettiği örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Zeynep: Evet, teşekkür ederiz Kerem. (1.ders çekim dökümü, s. 3)

Zeynep: Evet Özge, okuyalım. (1.ders çekim dökümü, s. 2)

Zeynep: Evet, başka yerler var mı? Evet Özgür (1.ders çekim dökümü, s. 2).

Öğretmen adayı ilk ders çekiminden itibaren öğrencilere isimlerini kullanarak söz hakkı vermekte, ismini duyan öğrenci yüzündeki memnuniyetle birlikte derse daha istekle katılım göstermektedir (Araştırmacı notları, s. 1).

Yerinde ve nesnel gözlemler sırasında dikkat edilmesi istenen özelliklerden biri de öğretmen adayı ve öğrenciler arasında gerçekleşen “*diyaloglar*”dır. Bu teknikte ders sonlarında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmeler sırasında değerlendirilmek üzere öğretmen adayının ders sürecinde sorduğu tüm soruların veya öğrencilerden gelen tüm cevapların paydaşlar tarafından kaydedilmesi beklenmektedir.

Aşağıda araştırmacı tarafından kaydedilen örnekte, öğretmen adayının 3.ders sürecinde öğrencilere yönelttiği soruların bir kısmına yer verilmiştir.

Zeynep: Üff bugün usta aşçı bana çok görev verdi ama bir türlü yapamıyorum.

Bana yardım edebilecek olan var mı?

Zeynep: Şimdi bir pet şişemiz var, bunun içerisinde bir miktar su koyacağız.

İçerisine bir de zeytinyağı koyacağız. Sizce bu bir karışım olacak mı?

Zeynep: Şimdi bu bardağın içerisinde bir miktar kum var. Bunun içerisine biraz su koyarsam, ne olur?

Zeynep: Peki çözüldü mü kum?

Zeynep: Şeker koyduğumuzda eriyecek mi Kerem?

Zeynep: Yoksa şeker çözüldü mü? Eridi mi çözüldü mü?

Zeynep: Erimeyle çözünme aynı şey mi?

Zeynep: Su saf madde mi karışım mı?

Zeynep: Şimdi bir tatlı kaşığı suyu bardağımıza koyalım. Hala saf madde mi?

Zeynep: Ayva saf madde mi? (3. ders çekim dökümü)

Öğretmen adayı tarafından 3. ders çekimi sırasında öğrencilere yöneltilen sorular, dersin etkinlik odaklı ve öğrenci merkezli ilerlediğini, öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerinin ve düşüncelerinin sorgulandığını göstermektedir. Öğrencilerin sahip olduğu hatalı bilgilerin ise öğretmen adayı tarafından sorulan sorular sayesinde doğru bilgiler ile yer değiştirmesi beklenmektedir. Aşağıda yer alan alıntılarda ise 2. ders çekimi sırasında öğrencilerden gelen cevaplar yer almaktadır.

Mehmet: Demirden yapılan ve içinde demir bulunan maddeleri çeken, çekmeye yönelik ve demirden olan maddeleri çekebilen bir alet mi diyeyim.

Kerem: Çünkü öğretmenim bazıları suyun kaldırma kuvvetinden daha ağır, o yüzden batıyor. Ama bazılarının böyle içi hava oluyor. Havanın etkisiyle, suyun kaldırma kuvvetiyle su üstünde kalabiliyor.

Eren: Kalemi asla çekmez.

Elif: Çünkü kâğıt, bez parçası gibi maddeler suyu emer.

Ceyda: Öğretmenim bu kumaş çekebilir. Kumaştan kumaşa fark var.

Melih: Öğretmenim az suyu çeken deyince kumaş denir. Suyu çekmeyen naylon.

Mustafa: Şemsiye de çekmez.

Elif: Su toprak tanelerinin arasında alta doğru indiği için çekilmiş olarak görülür.

Didem: Ama öğretmenim toprağın altını kaldırdığımda hiç su olmuyor. Suyu döküyoruz...

Mehmet: Evet köklere ve orada yetişen minik canlıların hepsi suyu emiyor.

Aynı zamanda toprak suyu geçiren ve emen bir madde olduğu içinde toprağın içine giriyor su ve yerçekimiyle birlikte diplere iniyor.

Mehmet: Örneğin gemiler batsaydı, uçakla mecburen yolculuk yapmak zorunda kalırdık. Tekne de, gemi de, kayık da, vapur da yani bunlar eğer batsaydı kurtulamazdık.

Mehmet: Öğretmenim şekerde daha fazla miktarda kola var yani şekerden daha çok kola var, o miktarı o kapladığı için şekerde yukarıda kalıyor. Ama şekerli içinde şeker olduğu için farklı bir madde yani kola daha az su miktarı da az.(2.ders çekim dökümü)

Öğrenciler 2.ders çekimi sırasında etkinliğe dayalı ve günlük hayatla bağlantılı bir ders işlediklerinden derse yoğun katılım göstermekte, sorulan sorulara çok sayıda öğrenci

cevap vermek istemektedir. Zeynep yönelttiği sorularla doğruyu bulmalarını beklediği öğrencilerinden gelen tüm cevapları dinleyerek ulaşımlarını istediği kazanımı öğrenciler ile paylaşmaktadır (Araştırmacı notları, s. 2).

4.1.2. Eylem içerisinde yer alma. Teşhis etme ve hazırlama aşamasında, “eylem içerisinde yer alma” önemli bir yere sahiptir. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, öğretmen adayının ders öncesi hazırlık amacıyla düzenlediği ders planını inceleyerek üzerinde düzenlenmesi gereken bölümleri düzenlemekte ve en kısa zamanda dönüt vermektedir. Öğretmen adayı ise gerekli dönütleri aldıktan sonra planını yeniden revize etmektedir. Ders sürecinde planındaki işleyişi uygulayan öğretmen adayının, eksik bıraktığı ya da planladığı şekilde uygulamadığı hedef kazanımlar, ders sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış dördü konferans görüşmelerde değerlendirilmekte ve kendisine gerekli dönütler verilmektedir. Süreç öncesi, eksikliği teşhis edilen konular ile ilgili öğretmen adayına rehberlik edilerek adayı mesleki anlamda hazırlama amacıyla bu aşamada, “*hazırlığı ve süreci izleme stratejileri*”, ve “*dönüt-düzeltilme döngüsü*” kodları yer almaktadır.

“*Hazırlığı ve süreci izleme*”, öğretmen adayının ders öncesi hazırlığında ve öğretim sürecinde paydaşlar tarafından kontrollü takibini gerekli kılmakta, ders öncesi planların incelenmesi ve ders sürecinde bir önceki temada yer alan yerinde gözlemler sayesinde bu kontrol sağlanmaktadır. Hazırlığı izleme amacıyla öğretmen adayı tarafından hazırlanan ve paydaşlar ile paylaşılan 1. ders planı Görsel 1’de yer almaktadır.

Görsel 1

Zeynep'in örnek ders planı(1.sayfa)

GÜNLÜK DERS PLANI

11.11.2013

A.BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: ÖZEL İLKOKULU

Öğretmenin Adı:

Dersin Adı: Fen ve Teknoloji

Sınıf: 4-A

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: MADDELERİ TANIMALIM

Kazanımlar:

1.6.Mıknatıslar tarafından çekilen ve çekilmeyen maddeleri ayırt eder.

1.7.Maddeleri suda yüzme-suda batma, ıslanma-kuru kalma,

su çekme-çekmeme özelliklerine göre sınıflandırır.

Öğrenme Öğretme Stratejileri: Anlatım, soru- cevap, gözlem yapma, eğitsel oyun

Araç Gereçler: Çeşitli madde örnekleri, leğen,su,sınıf tahtası, tebeşir, A4 kağıtları

Etkinlikler:

ETKİNLİK 1:MIKNATISIN ETKİSİ

ETKİNLİK 2:MIKNATIS HANGİLERİNİ ÇEKER?

ETKİNLİK 3:EN ÇOK SUYU KİM ÇEKER?

ETKİNLİK 4:KİM SUYUN ÜSTÜNDE DURABİLİR?

Kaynaklar:

İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB, 2011

İlköğretim Fen ve Teknoloji Kitabı, 2012-2013

www.egitimhane.com

www.fenokulu.net

Zeynep'in örnek ders planı(2.sayfa)

11.11.2015

B.İŞLEYİŞ BÖLÜMÜ

1.GİRİŞ

Dikkat Çekme : Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur ve onlardan soruları cevaplamaları istenir.

Mıknatıs tarafından çekilip çekilmeme, maddelerin özelliklerinden biri olabilir mi?

Maddenin görünüşüne bakarak mıknatıs tarafından çekilip çekilmediğini anlayabilir miyiz? Yoksa bunu anlamak için mıknatısla deneme yapmak mı gerekir?

Güdüleme: Bu dersin sonunda çok önemli bilgiler edineceksiniz.

Gözden Geçirme: Maddeleri mıknatıs tarafından çekilen-çekilmeyen, suda batan-suda batmayan, ıslanan-kuru kalan, su çeken-çekmeyen gibi niteliklerine göre sınıflandırabileceksiniz.

2.GELİŞME

ETKİNLİK 1:MIKNATISIN ETKİSİ

Öğrenciler birkaç gruba ayrılır. Her gruba mıknatıs verilir. Sınıfa getirilen çeşitli maddeler(plastik tarak, kurşun kalem, silgi vb.) gruplara dağıtılır.

Öğrenciler hangi maddenin mıknatıs tarafından çekileceğini ya da çekilemeyeceğini tahmin ederler. Daha sonra deneme- yanılma yoluyla hangi maddelerin mıknatıs tarafından çekilip çekilmediğini gözlemlerler. Tahminlerini gözlem sonuçlarıyla karşılaştırırlar. Son olarak gözlem sonuçları sınıf tahtasına yazılır.

ETKİNLİK 2:MIKNATIS HANGİLERİNİ ÇEKER?

Etkinliğe başlamadan önce sınıftaki öğrencilere çeşitli maddelerin isimlerinin ve şekillerinin bulunduğu kâğıtlar dağıtılır. Daha sonra sınıftan bir öğrenci seçilir.

Seçilen öğrenci sıraların aralarından yavaşça yürümeye başlar ve sınıf kapısına doğru ilerlemek ister. Ancak bazı maddelerin yer aldığı kâğıtların yanına geldikçe şu soru öğrenciye sorulur:

-Kâğıtta bulunan madde mıknatıs tarafından çekilebilir mi? Neden?

Öğrenci soruyu doğru cevaplırsa yürümeye devam edecek, yanlış cevaplırsa yürümeye devam edemeyecektir. Bakalım seçtiğim bu öğrenci sınıf kapısına ulaşabilecek mi?

ETKİNLİK 3:EN ÇOK SUYU KİM ÇEKER?

Masaya bir miktar su dökülür. Bazı maddeler öğrencilere gösterilir ve hangi maddelerin suyu çekeceği ya da çekemeyeceği konusunda tahminde bulunmaları istenir. Gözlem sonucunda maddeler suyu çeken ve çekmeyen şeklinde sınıflandırılır. Gözlem sonuçları sınıf tahtasına yazılır. Aşağıdaki sorular cevaplandırılır:

En çok su çeken madde hangisidir?

Maddeler içinde hiç su çekmeyen ya da çok az su çeken var mı?

Bunlardan hangilerini yere dökülen suyu kurulamada kullanmamız doğru olur? Niçin?

ETKİNLİK 4:KİM SUYUN ÜSTÜNDE DURABİLİR?

Büyükçe bir leğen su ile doldurulur. Sınıftan üç öğrenci seçilir. Seçilen öğrencilere verilen maddeleri öğrenciler suyun içine koyarlar. Hangi maddelerin suda yüzeceğini ya da yüzemeyeceğini gözlemlerler. Gözlem sonuçları sınıf tahtasına yazılır.

Öğretmen adayı derste uygulamayı planladığı tüm faaliyetlerin yer aldığı 1.ders planını, eş zamanlı olarak paydaşlarla paylaşmıştır. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, plan sayesinde öğretmen adayının nasıl bir ders deneyimi yaşayacağı ile ilgili ön izlenimler edinmiş ve buna göre gerekli gördükleri dönütleri kendisi ile paylaşmışlardır.

Süreci izlemeye yönelik uygulama öğretmen elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından doldurulan öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu, öğretmen adayını konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim bağlamında izlemeyi sağlarken gözlem formu, öğretmen adayının mesleki anlamda güçlü ve zayıf yönlerini izleme imkânı sunmaktadır. Görsel 2’de öğretmen adayının 3.dersinde uygulama öğretmeni tarafından doldurulan öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu yer almaktadır.

Görsel 2

Öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DEĞERLENDİRME FORMU		E	K	i
1.0 KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ				
1.1 KONU ALANI BİLGİSİ				
1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme		X	
1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme		X	
1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme		X	
1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme		X	
1.2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ				
1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme		X	
1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			X
1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	X		
1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme	X		
1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			X
2.0 ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ				
2.1 ÖĞRETİM SÜRECİ				
2.1.1	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme	X		
2.1.2	Kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme		X	
2.1.3	Zamanı verimli kullanabilme	X		
2.1.4	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			X
2.1.5	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	X		
2.1.6	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			X
2.1.7	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			X
2.1.8	Özetleme ve uygun dönütler verebilme	X		
2.1.9	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme	X		
2.1.10	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme		X	
2.1.11	Kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabilme	X		
2.2 SINIF YÖNETİMİ				
Ders başında				
2.2.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			X
2.2.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			X
Ders süresinde				
2.2.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			X
2.2.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme		X	
2.2.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme		X	
2.2.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme		X	
Ders sonunda				
2.2.7	Dersi toplayabilme		X	
2.2.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme	X		
2.2.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme	X		
2.3 İLETİŞİM				
2.3.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme		X	
2.3.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme		X	
2.3.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme		X	
2.3.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme	X		
2.3.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme		X	
2.3.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme	X		
Toplam:				63

Eylem içerisinde yer almanın ikinci aşamasında yer alan “*dönüt-düzeltilme döngüsü*”, paydaşlar tarafından öğretmen adayına verilen dönütleri ve bu dönütler doğrultusunda öğretmen adayının gerekli düzenlemeleri yapmasını gerektirir. Öğretmen adayı dönüt düzeltme işlemleri sonrasında ders sürecini nitelikli bir biçimde planlamaktadır. Zeynep’in 2.ders planını değerlendiren uygulama öğretim elemanının, “bu etkinliğin oldukça anlaşılır ama kitaptaki örneklerden de ekleme yapabilirsin. Evinizdeki çiçeği suladığınızda suyun toprak tarafından çekildiğini gözlemlediniz mi? Yağmurlu bir günde neden naylondan yapılmış şemsiye ve yağmurluk kullanıyorsunuz? Şemsiye ve yağmurluğunuz kağıt kullanılarak yapılabilir mi? gibi sorular yöneltebilirsin.” şeklinde verdiği dönütünü, öğretmen adayı değerlendirerek ders planına uygulamış ve 2.ders sonrası yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşme sırasında “Ben sizin dönütlerinizi çok dikkate aldım, hatta planımda da uyguladım. Mantıklı geldi yani” (2.YYDKG dökümü, s.4). sözleriyle dönütlere göre planlamasında düzenleme yaptığını ifade etmiştir.

4.2. Destekleme Temasına Ait Bulgular

Destekleme, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından öğretmen adayının öğretim süreci boyunca karşılaştığı zorlukları, etkili ve kalıcı biçimde kolaylaştırabilme yollarını içerir. Bu konuda kendisine sürekli rehberlik eden uygulama öğretim elemanının amacı öğretmen adayının süreçte karşılaştığı zorlukları ortadan kaldırmak değil, kendisine bunları nasıl aşacağını öğretmektir. Asıl amaç, öğretmen adayına gerekli yeterliliği kazandırma anlamında nitelikli bir destek sağlamaktır. Destekleme teması altında, öğretmen adayının öğretim sürecinde karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği sorunlar ile ilgili seçenekler üretmesini sağlayarak kendisine sorumluluk vermeyi, öğretmen adayına karşı güven oluşturarak kendisini yapabilecekleri konusunda teşvik etmeyi ve öğretmen adayının dersini sorgulaması sağlanarak, gerekçelerini net bir şekilde ifade etmesini temel alan kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6

Destekleme

DESTEKLEME	Seçenek Üretme	Önceki ile karşılaştırma
		Öğrenci gözünden düşünme
		Durumlar arası karar verme
	Sorumluluk Verme	Öneri sunma
		Seçmeye yöneltme
	Teşvik Etme	Hissettirme
		Fırsat verme
	Güven Oluşturma	Uyum oluşturma
		Olumlu ifade kullanımı
	Soru Sorma	Kendisinin tespit etmesini sağlama
Derste ne yaptığını düşünmesini sağlama		
Dikkat etmesi gereken noktalara karar verme		
Gerekçeleştirme	İfadenin netleştirilmesi	
	Yeniden ifadelendirme	

4.2.1. Seçenek üretme. “Seçenek üretme”, Klinik Danışmanlık Modeli’nin öğrenciyi destekleme yollarından biridir. Özellikle öğretmen adayının öğretim sürecinde deneyimlediği durumları “*önceki ile karşılaştırma*” yapması seçenek üretmenin önemli bileşenlerinden biridir. Uygulama öğretmenin, öğretmen adayına daha önceki derslerde anlatmış olduğu teknikleri hatırlatması ve benzeri yöntemleri mevcut durumda da kullanabileceğini ya da önceki derslere göre mevcut durumdaki iyileşmenin nedenlerini kritik etmesi destekleme anlamında önemli bir adımdır. Öğretmen adayının durumlar arası karşılaştırma sürecini içeren

üçüncü ders sonrası yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmelerden örnek paylaşımlar aşağıda yer almaktadır.

UÖE: Geçen hafta ders anlatımında bir değişim olmayacağını söylemiştin?

Zeynep: Evet hocam, derse karşı hala önyargım vardı.

UÖE: Ama bu hafta dedin ki, “ben yaptım”. Çok güzel. Değişmeyen şey zaten değişimin kendisi değil midir? Peki, bunun nedeni ne sence?

Zeynep: Fen dersine karşı gerçekten önyargılarım vardı, ortaokuldan beri sevmezdim, nefret ederdim bu dersten. Bu yüzden anlatmak da zor geliyordu.

Ama bu defa konuyla ilgili çok araştırma yaptım ben.

UÖE: Aslında hayatın kendisinin de fen olduğunu gördün değil mi?

Zeynep: Evet hocam, mesela kahvaltıda çayın şekerini karıştırıyorum, içimden çözelti oldu diyorum. Salata yapınca karışım diyorum mesela. (3. YYDKG dökümü, s.2)

Üçüncü yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşme sürecinde uygulama öğretimi elemanı öğretmen adayının daha önceki olumsuz ders deneyimlerinden dolayı önyargıları olduğunu ancak son ders çekiminde öğretim sürecini başarıyla tamamlayarak bu olumsuz düşünceleri yendiğini belirtmektedir. Aynı görüşme sürecinde öğretim elemanı, öğretmen adayının dersteki olumlu değişiminde, öğrencilere soru sorması ve dersi sorgulamasının önemini vurgulayarak ders öncesi yapılan hazırlığın, öğretim sürecine olan katkısını aşağıdaki örnekte ifade etmektedir.

UÖE: Zeynep, bugünkü dersinde önceki derslerine göre en büyük fark neydi biliyor musun?

Zeynep: Sürekli soru sordum hocam, çok soru da aldım.

UÖE: Evet, bir önceki derslerden en büyük fark ve yenilik bence buydu.

Soruyordun, sorgulattıydın, bu çok önemli. Ve böyle sorgulattığın için de

çocukların ne dedikleri ortaya çıkıyordu. Yani senin soruların ve onların verdiği cevaplarla, onların sahip oldukları bilgileri, neleri eksik veya neleri doğru bildiğini görebilme ve düzeltme şansın oldu. Dersle ilgili bir sürü materyaller hazırlamıştın bunların hepsini uygun bir şekilde de kullandın.

Zeynep: Evet hocam, böyle ders daha eğlenceli oluyor. Eskiden böyle değildi.

Ben sıkılırdım derste, hiç parmak kaldırmazdım. Ama benim öğretmenlerim de üzerime biraz düşseydi, çok soru sorsaydı, benimle de ilgilenseydi, derse katmaya çalışsardı ben de derse katılırdım.

UÖE: Değil mi? Sahip olduğun bilgiler ortaya çıkarılsaydı.

Zeynep: Evet, fen dersine karşı bu kadar ilgisiz olmazdım diye düşünüyorum, öğretmenin çok etkisi var. (3.YYDKG dökümü, s.5, s.7)

Öğretmen adayı önceki deneyimlerinden edindiği önyargıları nedeniyle anlattığı tüm fen bilimleri derslerinin aynı olacağını, etkili bir öğretim süreci gerçekleştiremeyeceğini düşünmüş ancak üçüncü dersin sonunda bu durumun değişebileceğini görmüştür. Dersine hazırlık aşamasında konu alan bilgisine yeterince hazırlanmış olan öğretmen adayı, bu yeterlilik sonucu öğrencilere rahatlıkla soru sorabildiğini ve öğrencilerden gelen sorulara çekinmeden cevap bulabildiğini fark etmiştir. Öğretim elemanının “Konuya iyi çalışmış olduğun, çocuklarla diyalogundan belliydi.”(3. YYDKG dökümü, s.5) cümlesinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayının konu alan bilgisinin yeterli düzeyde olması, öğrenciler ile kurduğu diyalogun niteliğini artırma anlamında da önemlidir. Öğretmen adayının önceki dersleri ile mevcut dersi arasında yaptığı bu karşılaştırmalar, daha sonraki öğretim süreçlerinde problemlili durumlarda ihtiyaç duyduğu seçenekleri üretmesini destekleyecektir.

Aşağıda öğretmen adayının ilk ders çekimi ile son ders çekimi arasındaki karşılaştırmaya örnek teşkil edecek fotoğraflar yer almaktadır. Fotoğraf 10’da öğretim sürecine sadece dinleyici olarak katılan öğrenciler, Fotoğraf 11’de derse aktif katılım

göstermekte ve söz hakkı almak için çaba sarf etmektedir. Öğretmen adayının sorguladığı ve öğrencilerine fotoğrafta görülen etkinlikler aracılığıyla sorgulattığı derste önceki derslere göre katılımın yüksek olması, öğretmen adayı tarafından verimli bir ders hazırlığı yapıldığını göstermektedir.

Fotoğraf 10

Öğretmen adayının 1.ders gözlemi



Fotoğraf 11

Öğretmen adayının 3.ders gözlemi



Öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adayını destekleme amacıyla önerilen çeşitli seçeneklerden biri de “*öğrenci gözünden düşünme*” dir. Öğretmen adayının sınıf içerisinde karşılaştığı problemlere kendisini öğrenci yerine koyarak çözüm üretmesi beklenir. Empati

yeteneğini kullanması istenen öğretmen adayı, öğrencilerin neler hissedebileceğini ve sergiledikleri davranışların nedenlerini daha iyi yorumlayabilir. Aşağıda yer alan Zeynep'in 1.ders gözleminde, "Evet, şimdi sizden dörder kişilik gruplar oluşturmanızı istiyorum, beraber resim çizeceğiz." (1.ders çekim dökümü, s.7) ifadesinin ardından sınıf içerisinde meydana gelen karışıklık ve grup oluşturamama durumunu birinci yarı yapılandırılmış dördü konferans görüşme sırasında kendi gözünden kritik etmesi, fen öğretiminde Klinik Danışmanlık Modeli ile öğrenci gözünden düşünmeye çarpıcı bir örnek olarak gösterilebilir.

UÖE: Evet, şimdi dersini değerlendirir misin?

Zeynep: Grup çalışmasında başarısızdım, yanınızdaki 4 kişiyle grup olun diye söyleseydim daha iyi olurdu. Bir çocuk hiçbir gruba girmek istemedi. Kimse de onu istemedi mesela, ben ne yapacağımı bilemedim.

UÖE: Peki bir daha böyle bir çalışma yapsan nasıl yaparsın?

Zeynep: Daha farklı nasıl yaparım? Baştan söylerim gruplarınızı yanınızdaki dört kişiyle yapın diye, derim ki arkadaşınızı seçme şansınız yok. Çünkü o çocuğu kimse grubuna almadı. En yakın arkadaşlarını alıyorlar, o öğrenci açıkta kalıyor. Herkes istediği kişiyle olsun demezdim.

UÖE: Tamam, ben cevabımı aldım Zeynep, yani ben seni onu yapmış kabul ediyorum. Senin onun eksikliğini bilmen ve bir dahaki sefere böyle yaparım demen önemli (1.YYDKG dökümü, s.1).

Dersini değerlendirirken öğrencilerin bakış açısıyla bakmaya çalışan öğretmen adayı, grup oluşturma konusunda tercihi öğrencilere bırakmanın doğru bir karar olmadığını, bir dahaki derslerde bu duruma dikkat edeceğini ifade etmiştir. Derste bir öğrencinin hiçbir grup tarafından kabul edilmediğini ve yalnız çalışmak zorunda kaldığını gözlemleyen öğretmen adayı, daha sonraki derslerde benzer bir durum yaşanmaması için tüm öğrencilere eşit ölçüde

ulaşabileceği bir ders planlama kararı almıştır. Fotoğraf 12’de herhangi bir gruba dâhil olamayan öğrencinin yalnız çalışma yaptığı görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 12

Grup çalışmasında yalnız kalan öğrenci



Öğretmen adayı birinci dersin işleniş sürecinde etkinlik amaçlı grup oluşturmak istemiş ancak bu durumu öğrencilerin isteğine bıraktığından, bir öğrencinin yalnız kaldığını fark etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı yerlerinden kalkarak arkadaşlarıyla grup kurmaya çalıştığından hem zaman kaybı yaşanmış, hem de sınıfta gürültü artmıştır (Araştırmacı notları, s. 1). Ayrıca öğrencilerden birinin tek başına etkinlik yapmak zorunda kalması, o öğrencinin ders sonuna kadar kendisini yalnız hissetmesine yola açacağı ve etkinliğe aktif katılımını azaltacağından, öğretmen adayı empati kurarak öğrencisinin durumunu değerlendirmiş, bir sonraki derste buna uygun şekilde, grup oluşturma etkinliğini kendi yönergeleri ile gerçekleştirmiştir.

Zeynep’in bir sonraki ders gözleminde öğrencilerine “Şimdi çocuklar, size grup oluşturun demeyeceğim. Çünkü ben grupları kendim oluşturacağım. Yan yana olanlar aynı grupta olsunlar. Bu sefer siz oluşturmayın, yerinizden ayrılmıyorsunuz.” (2.ders çekim dökümü, s.2) şeklinde yönelttiği sözler, grup etkinliğinde değişikliğe başvurduğunu ve öğrencilerine, onların gözünden düşünmeye öncelik veren bir yönerge yönelttiğini göstermektedir.

Öğretmen adayının daha önceki bir öğrenci davranışında kullandığı yöntemi, mevcut durumda da uygulayıp uygulayamayacağını sorgulayan “*durumlar arası karar verme*”, destekleme sürecinde yer alan seçeneklerden bir diğeridir. Öğretmen adayının, öğrenci davranışlarına yönelik nasıl bir pekiştirme yöntemi kullandığı ve bu yöntemin gerekli olup olmadığı üzerine düşünmesi istenir. Öğretmen adayı birinci ders sürecinde “En sessiz çalışana ve resmini en güzel yapana çıkartma vereceğim.” (1.ders çekim dökümü, s.8) şeklinde öğrencilerine şartlı pekiştireç sunmaktadır. Birinci ders sırasında ödüle bağlı bir etkinlik yapmalarını isteyen öğretmen adayı, aynı ders sürecinde bir başka cümlesinde “Evet, ev ödevi. Bu ödevlerini doğru yapanlara çıkartma vereceğim diğer ders.” (1.ders çekim dökümü, s.9) diyerek öğrencilerine yine ödülü koşul olarak sunduğu farklı bir ödevlendirmede bulunmaktadır. Birinci yarı yapılandırılmış dördümlü konferans görüşmede öğretim elemanı, öğretmen adayının kullandığı ödül yöntemini değerlendirmesini ve bunun gerekli olup olmadığına karar vermesini istemektedir.

UÖE: Şimdi bir noktaya değinelim. Sessiz olana çıkartma vereceğim dedin, bu konuda ne düşünüyorsun? Ben bu cümleli notlarımda çerçeveye alayım, önemli çünkü.

Zeynep: Hocam şimdi grup resimler yapmaya başladıktan sonra çok kargaşa oldu, hatta grup çalışması dedikten sonra kargaşa başladı. Ben de çıkartmaları çok sevdiğim için, sessiz ve güzel resim yapana çıkartma vereceğim dedim. Tabi sesimi duyurmak için bağırmanın gerekiyordu, beni dinlemeniz gerekiyor falan dedim. Bunu söyledikten sonra sustular tamamen.

UÖE: Tamam, peki bunun sana dezavantajı var mı, nasıl değerlendiriyorsun?

Yani sınıfla seni dinlemeleri için böyle bir ilişki kurmak ister misin her defasında?

Zeynep: Hocam onların sessiz kalması için illaki bir şey verilmesi gerekiyor bence. Bu maddi ya da manevi olabilir ama çocuklara böyle motive edici şeyler söylemek bence mantıklı çünkü o zaman susuyorlar. Ben onları nasıl susturabilirim? Beni sessizce dinleyin, ben çok üzülürüm desem olmaz

UÖE: Olmaz.

Zeynep: Ama onları sınıf içerisinde rencide etsem de olmaz, nasıl yapacağımı bilmiyorum.

Uygulama öğretim elemanı ilk olarak öğretmen adayına sorular sorarak, pekiştireç konusundaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adayının derste sessizliği sağlamak için bu tür şartlı ödüllendirmelerin gerekli olduğu konusunda ısrarlı ifadeleri üzerine uygulama öğretim elemanı, pekiştirme yöntemi hakkındaki düşüncelerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek öğretmen adayı ile paylaşmakta ve kendisinin durumlar arasında karar vermesini beklemektedir.

UÖE: Şimdi Zeynep, ödül ve ceza çok önemli bir konu.

Zeynep: Evet

UÖE: Yapılan bilimsel araştırmalar, çocuklara verilen maddesel ödüllerin ya da cezaların onları çok fazla motive etmediğini, yani sessiz kalma konusunda bile çok motive edici olmadığını söylüyorlar.

UÖ: Yani geçici çözüm.

UÖE: Evet, bu zaten yapmaları gereken, davranmaları gereken bir durum, yani bir okulda sessiz, sakin, dingin bir şekilde öğretmenini, arkadaşını dinlemeleri, öğrenmeleri gereken bir şey. Bunu eğer her defasında çıkartma koşuluna bağlarsak, bizi yorarlar. Onun için ileride kendi sınıfında, bu durumu hiçbir şarta bağlamamalısın, durum ne olursa olsun. Birbirlerini ve seni dinlemeleri gerekir.

Zeynep: Peki hocam onların sessizliği, sessizce çalışmaları için ne demem gerekiyor benim çocuklara?

UÖE: Hiçbir şey söylemen gerekmiyor, öğrenmenin kendisi ödüdür. Orada hazırladığın ders, o ödüdür zaten artı bir ödül vermene ve şarta bağlamana gerek yok. Yoksa sürekli cebinde verilecek ödüllerle gezmek zorunda kalabilirsin. Sence işe yaradı mı peki çıkartma?

Zeynep: Sadece o an için yaradı bence, geçiciydi. (1.YYDKG dökümü, s.9,10)

İkinci ders gözleminde öğretmen adayı geçici çözüm olduğuna kanaat getirdiği maddesel ödüller yerine, dersinin bir ödül olduğunu öğrencilere vurgulamak istemekte ve bu düşüncesini öğrencilerine, “Şimdi bazı maddelerimiz var, onları size dağıtacağım ve mıknatıs tarafından çekilip çekilmediğine bakacağız. Beni dinliyor musunuz? Ama şimdi konuşmalar olmasın ki etkinliğimizi yapalım. Eğer konuşmaya devam ederseniz ben sizinle hazırlamış olduğum etkinliği yapamam.” (2.ders çekim dökümü, s.2) sözleriyle ifade etmektedir.

Öğretmen adayı ders sürecinde, sınıf içerisinde karşılaştığı gürültü ortamını azaltmak adına başvurduğu ödül yöntemini, ders sonrası yapılan görüşmede paydaşlar ile değerlendirmiştir. Öncesinde şartlı pekiştirici kullanmanın işe yarar bir yöntem olduğunu savunan öğretmen adayı, beraber kritik ettikleri bu yöntemin aslında geçici bir çözüm olduğunu, zamanla ilk günkü kadar etkili olmayacağını fark etmiş ve bir sonraki dersinde öğrencilerine, hazırladığı ders ve etkinliklerin bir ödül olduğunu vurgulamıştır.

4.2.2. Sorumluluk verme. Öğretim sürecinde öğretmen adayını destekleme yollarından bir diğeri “sorumluluk verme”dir. Öğretmen adayının ders sırasındaki deneyimlerini artı ve eksi yönleriyle kabul etmesi, bunların nedenini başka kişilere veya olaylara bağlamayıp, sorumluluğunu üstlenebilmesi amaçlanır. Sorumluluk vermenin bir parçası olan “öneri sunma” ise öğretim elemanı tarafından öğretmen adayına sunulan alternatif seçenekleri işaret etmektedir. Uygulama öğretim elemanının, derste yaşanan bir olay

hakkında sorumluluk verme adına öğretmen adayına, yapabilecekleri ile ilgili birtakım öneriler sunmasına örnek bir diyalog aşağıda yer almaktadır.

Ö.E.: Evet, peki resim etkinliğini nasıl değerlendiriyorsun?

Zeynep: Resim etkinliğini nasıl değerlendiriyorum, bence eğlenceli oldu

UÖE: Bu arada neden yaptırdın o resmi?

Zeynep: Hocam oksijen olan ortamlarla ilgili resim yapmalarını istedim akıllarına ne gelirse onları yaptılar

UÖE: Ne bekliyordun?

Zeynep: Ne bekliyordum?

UÖE: Çocuklar söylediler zaten, ağaçlı yerlerde oksijen çok olabilir

Zeynep: Hocam ders eğlenceli geçsin diye, resim yaparak biraz eğlence

UÖE: Şimdi yani dersi resimle bütünleştirme gibi bir şey ama o da biraz çok zaman aldı değil mi? Son 5dk. Falan bitirmek istiyorsun, çocuklar daha devam etmek istiyor. Öyle bir şey yaşadın. Belki resim yaptırmak yerine, onu evde mi yaptırılabilir bilemiyorum. Yani zaman alacak, oyalanacak şeylerde, çocuklar gözünüzü bir dakikalığına kapatmanızı istiyorum ve çok oksijenli bir ortam düşünmenizi istiyorum, içinizden 3 kişiye söz vereceğim ve onu anlatmasını isteyeceğim. Gözlerini kapatıp söylesinler tamam mı? “Hocam yemyeşil bir ormanlık” gibi. Yani senin amacın burada bol oksijenin olduğu yerler, ormanlık alanlar, bozkırlar işte trafik, şehir. Ya da şu şekilde olsun. Çok oksijenin olduğu bir ortam düşünmenizi istiyorum bir de oksijenin çok az olduğu bir ortam düşünmenizi istiyorum. Mesela trafiğin yoğun olduğu,...

Bilemiyorum bu sadece öneri. Bak burası biraz mesela uzattı gibi ve senin o andaki anlatmak istediğin konuyla bağlantısı çok... vardı ama o andaki kazanımla doğrudan ilgili olmadı. Onu bağlantı yapman elbette güzel, onu ev

ödeviyle, daha kısa süreli bir şeylerle yapıp, yani gözlerini kapatıp bir anda o ortamda gibi, bilmiyorum katılır mısınız? (1.YYDKG dökümü, s.11)

Öğretmen adayı öğretim sürecini tamamladıktan sonra öğrencilere pekiştirici bir etkinlik yapmak amacıyla gruplar oluşturarak resim yapmalarını istemiştir. Ancak öğrencilerin grup arkadaşlarıyla resim çizme süreleri çok fazla uzadığından tahmin edilen zamandan daha fazlası bu etkinlikle harcanmıştır (Araştırmacı notları, s. 1). Öğretmen adayı müdahale etmek istese de öğrencilerin etkinliği bitirmelerini beklediği için planladığı zamandan daha uzun süre kullanmak zorunda kalmıştır. Uygulama öğretim elemanı ders sonrası dördü görüşmede öğretmen adayının bu durumu değerlendirmesini istemiş ve öğretmen adayına zaman yönetimini daha iyi sağlayabilmesi amacıyla yukarıdaki diyalogda yer alan önerileri sunmuştur.

Sorumluluk vererek destekleme yollarından diğeri olan “*seçmeye yöneltme*” ders süreci ile ilgili tüm sorumluluğun öğretmen adayına verilmesini gerekli kılmaktadır. Bunun için öğretmen adayından, kendisine gerekçeleriyle beraber sunulan seçeneklerden birini seçmesi beklenir. Öğretmen adayını kendi sorumluluğu doğrultusunda seçmeye yönelten bir durum aşağıda paylaşılmıştır.

UÖE: Sen şimdi üç kazanımlık bir plan yapmış olabilirsin. Ama sınıfın geneline göre, sorulan sorulara göre iki kazanımı anlatabilirsin.

Zeynep: Yarıda bırakabilir miyim?

UÖ: Yani tabii ki, tam ve öz olsun. Değil mi hocam?

UÖE: Evet tabii ki, bir sonraki derse, yani şunu ver. Ardından çocuklar peki, herkes şimdi mıknaıtısı anladı mı? Demek ki böyleymiş. Bir ara özetle. Şimdi, maddelerin diğeri bir özelliği de suyu çekmek. Şimdi ona giriş yapacağız. Sizce evinizde yerdeki suyu almak için neleri kullanırız. Pamukluyu mu kullanırsınız, naylon mu kullanırsınız yoksa poşet mi kullanırsınız? Mesela

poşet örneği güzeldi yani. Dediğim gibi, çok doluluk, aslında çok fazla şey ağırlıklı aslında güzel hazırlamışsın ama hepsi bir 40 dakikada kalacak. Biraz daha derinlemesine (2.YYDKG dökümü, s.9)

UÖ: Rahat ol, espri yapabilirsin, biraz daha böyle doğal olursan. Yetişir, yetişmediği yerde bırakırsın.

Zeynep: Evet hocam kazanımım az olsa, kazanımı sadece mıknatıs diye düşünseydim

UÖ: Sen şimdi bulduğun materyallere göre, yapacağın etkinliklere göre benim verdiğimi, yedek olarak verelim. Yani şimdi bir tane kazanım veririm, 15 dakikalık bir süre olur. Yedek cebinde olsun. Tamam mı canım, ona göre yaparsın.

UÖE: Evet. En fazla iki mi olsun o zaman.

Zeynep: Yok hocam siz verin, ben yine süreyi ona göre ayarlarım. İstersem 2. kazanıma geçerim, ilki veririm.

UÖ: Çünkü blok ders yapıyoruz biz. Sizin öyle bir şansınız olmadığı için, tamam. (2.YYDKG dökümü, s.10)

İkinci ders gözleminde öğretmen adayı maddenin özellikleri konusunu anlatırken çok sayıda etkinlik yaparak dersini zenginleştirmeye çalışmıştır (Araştırmacı notları, s. 2). Ancak bu etkinlikleri bir ders saatine sığdırabilme kaygısı taşıdığından etkinlikleri hızlı ilerlemek ve yüzeysel bilgiler vererek geçmek durumunda kalmıştır. Ders sonrası yapılan yarı yapılandırılmış dörütlü konferans görüşmesinde öğretmen adayının bir sonraki ders planlamasında daha az sayıda kazanımdan sorumlu olması, böylece hazırlandığı konu ile ilgili öğrencileriyle içeriği daha detaylı bilgiler paylaşması, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından önerilmiştir. Öneri sonrası seçim yapmaya yöneltilen öğretmen adayı kazanım sayısının aynı kalmasını, dersin gidişatına göre içeriği donanımlı bir

şekilde verebileceği kazanım sayısını kendisinin belirleyebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeninin “Rahat ol, espri yapabilirsin, biraz daha böyle doğal olursan. Yetişir, yetişmediği yerde bırakırsın.” sözleriyle öğretmen adayına kaygı düzeyini kontrol ettiği sürece öğretim sürecinin daha doğal ilerleyeceği ve kazanımları verme konusunda sayı değil niteliğin önemli olduğu, az sayıda kazanım işlenmiş de olsa kaygılanmaması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

4.2.3. Teşvik etme. “Teşvik etme”, öğretim sürecinde öğretmen adayını destekleme yollarındandır. Öğretmen adayının mevcut durumu net bir şekilde tanımlayabilmesi ve bu süreci olumlu yönde ilerletebileceği yönünde isteklendirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının profesyonel gelişimini teşvik etmek ve böylece öğrencinin öğrenmesini ve başarısını arttırmak, klinik gözlemin önemli amaçlarındandır. Öğretmen adayını destekleme amacıyla teşvik etmek isteyen paydaşlardan beklenen bir davranış olan “*hissetirme*”, uygulama öğretim elemanının ders sonrası yapılan dörtlü görüşmelerde öğretmen adayının kendi dersini kritik ederken anlaşılması zor ve belirsiz ifadelerden kaçınması gerekliliğini kendisine belli etmesidir. Aşağıda verilen örnek görüşmede, öğretmen adayının dersini kötü olarak değerlendirmesi, sebebi anlaşılır bir ifade olmadığından uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayına yönelttikleri sorular ile dersin hangi anlamda kötü olduğunu kendisine hissettirmeyi amaçlamışlardır.

UÖE: Geçmiş olsun demiş dersi bitirdikten sonra. Zeynep’in tepkisi “çok kötüydü” olmuş

UÖ: Hep öyle diyor yani acımasız eleştiriyor kendisini

Zeynep: Evet, acımasız eleştiri... Yani çok iyi değildim bence ama.

UÖ: Nerelerde iyisin? Yani kötü hissettiğin nedir?

UÖE : Biz biliyorsun ki genel değerlendirmeye değerlendirme demiyoruz.

Özel değerlendirme

Zeynep: Bende heyecan yine de var hocam. Bazı kelimeleri çok karıştırıyorum.

UÖE : O heyecanını hiç kaybetme, o problem değil.

Zeynep: Mesela metal para, madeni para falan şey oldum böyle, kendimle çeliştim yani. Hani çok heyecanlandım falan. Aklımdan madeni para geçiyor mesela, metal diyorum.

UÖE: Madeni, metal, ikisi de doğru.

UÖ: O çok fark etmiyor ki ona neden takıldın

Zeynep: Bilmiyorum, ben ona takıldım.

UÖ:Her iki şekilde de kullanılıyor yani, o çok bilinmesi gereken bir detay değil. (2.YYDKG dökümü, s.1)

Öğretmen adayı ikinci dersteki öğretim sürecini kötü olarak nitelendirmiş ancak kendisi de bunun sebebini sorgulama gereği hissetmemiştir. Uygulama öğretmeninin “yani kötü hissettiğin nedir?” (2.ders sonu görüşme, s.1) sorusunun ardından öğretmen adayı bunun üzerine kısa süreli düşünmüş ve heyecandan dolayı vermek istediği kavramları karıştırdığını, aklımdan geçen tanımlar ile söylediklerinin aynı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adayına dönütü ile ne söylemek istediğini hissettirmeyi amaçlayan diğer paydaşlar, heyecan duygusunun normal olduğunu ve kullandığı ile kullanmayı amaçladığı tanımların birbiriyle aynı anlama geldiğini, öğretmen adayının hatalı bir bilgi vermediğini kendisine açıklamaya çalışmışlardır.

Teşvik etme yoluyla öğretmen adayını desteklemenin ikinci bileşeni ise “*fırsat verme*”dir. Fırsat verme, öğretmen adayının dönütlerinde vurguladığı belirsiz ifadeler var ise paydaşlar tarafından yöneltilen ilave sorular ile bu ifadelerini daha anlaşılır biçimde ortaya koyulmasını amaçlamaktadır. Yukarıda bahsi geçen hissettirme ile birbirini tamamlayan bu davranış, öğretmen adayının öğretim sürecine gerekli desteği sağlamaya yöneliktir. Fırsat

verme ve öğretmen adayının kendi dersini daha anlaşılır bir şekilde kritik etmesine örnek bir diyalog aşağıda yer almaktadır.

Zeynep: Slayt gösterisi, pek... Normal yani, ne beğendim ne beğenmedim gibi bir şey.

UÖE: Sence neden, neyi beğenmedin daha doğrusu, ya da neyi beğendin? Ya da neresini eksik buldun? Yani bunlar çok önemli biliyor musun? Beğenmedim çok genel, orada neydi istediğin gibi olmayan? Onu söyleyebilir misin?

Zeynep: Hocam slaytta sanki dersi tam anlatıyormuşum gibi olmuyor, sanki slaytı yansıtıyormuşum gibi oluyor. Aslında slayt olmasa, ben direkt çocukların gözlerinin içine bakarak, iletişim kurarak yapsam soru cevap şeklinde, ben daha etkileşimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü o zaman çocukların dikkati benim üzerimde olur. Öteki türlü slaytta yazan bir yazı olsun, bir animasyon olsun, çocukların direkt ilgisini o çekiyor. Bence derse pek odaklanamadılar gibi geliyor slaytlarda. (1.YYDKG dökümü, s.2)

Öğretmen adayı ders sürecinde kullandığı slayt gösterisinin verimli olmadığını düşünmekte, bunu yorumunda sadece “ne beğendim ne beğenmedim gibi bir şey” şeklinde ifade etmektedir. Ancak asıl önemli olan beğendiği ya da beğenmediği noktaların neler olduğunu ortaya koymak ve ona göre destekleme seçeneklerini belirlemek olduğundan uygulama öğretimi elemanı öğretmen adayına ilave sorular yönelterek ne söylemek istediğini açık bir şekilde betimlemesine fırsat vermektedir.

4.2.4. Güven oluşturma. Öğretim sürecinde var olan durum ile beklenen durum arasında tespit edilen eksikliği tamamlama amaçlı destekleme yollarından bir diğeri “güven oluşturma”dır. Öğretmen adayının, öğretim süreci öncesi hazırlık ve öğretim süreci boyunca kendisine verilen dönütleri dikkate alması, bunları bir sonraki ders planlarında uygulayabilmesi ve derslerinde kullanabilmesi için öncelikle süreç boyunca kendisine

rehberlik eden uygulama öğretme elemanına güvenmesi şarttır. Öğretme adayını destekleme amacıyla verilen her dönüt, işlevsel ve kalıcı olabilmesi için paydaşlar arasındaki güven duygusunun sağlam olması gereklidir.

Öğretme elemanı ile öğretme adayı arasında güven sağlamanın gerekliliklerinden biri olan “uyum oluşturma”, dördü görüşmeler sırasında uygulama öğretme elemanının öğretme adayı ile birlikte olumlu bir uyum içerisinde olmasını, öğretme adayının yanında olduğunu hissettirerek güven sağlamasını ve görüşme süresince öğretme adayı ile aynı seviyede, karşılıklı oturarak ve göz teması kurarak ona dönüt verebilmesini gerekli kılar. Aşağıda uygulama öğretme elemanı ve uygulama öğretmenin, öğretme adayı ile olumlu bir uyum içerisinde gerçekleştirdikleri görüşmeden örnek bir paylaşım yer almaktadır.

UÖ: Geçen hafta da izledim daha sakindin, bu derste biraz heyecanlı olduğunu gördüm ama ben heyecanlı stajyerleri daha çok beğeniyorum. Bu işlerini önemseydiğini gösteriyor. İnsanın içinde heyecan olacak ki ileride daha başarılı olsun.

Zeynep: Kameradan değil de, hocanın katkısı çok oldu. Ben mesela kamerayı orada var mı bilmiyorum. Diğer arkadaşım falan ayaktaydı. Bazen onunla bile ne kadar süre kaldı diye konuştuk. Yani kameranın pek bir etkisi olmadı bana. Ama hocalar sürekli bana bakıyor falan. Böyle jestleri ve mimikleri, bir kötü oluyor. Allah’ım diyorum ne yapıyorum ben falan böyle.

UÖE: Evet, bizim de ona dikkat etmemiz lazım, bu da güzel bir dönüt.

Zeynep: Aslında sizin jestleriniz, bir gülümsemeniz falan etkiliyor beni.

UÖE: Yaaa

Zeynep: Suratınız mesela bir asılıyor, Allah’ım diyorum ne yaptım ben burada.

UÖ: Aslında odaklanıyoruz o sırada, belki asıklıktan değil.

Zeynep: Hani sizin bir gülümsemeniz, bir somurtmanız, hani belki sıkılmışsınızdır derste o da olabilir ama beni etkiliyor yani.

UÖE: Tamam daha dikkat edelim, yani biz fiziksel halimizle mesaj vermemeliyiz.

UÖ: Daha rahatlatalım o zaman.

Zeynep: Evet, çocuklara baktığım kadar, sizlere de bakıyorum çünkü.

UÖE: Benim biraz görünüşüm de öyledir aslında.

UÖ : Şimdi çok güldüğümüz zaman dikkatin de dağılabilir. Sana odaklanmıyoruz aslında

UÖE: Çok güzel dönüt verdin. Bak şu verdiğin dönüitten faydalandım şimdi.

Yani bundan sonraki dersleri dinlerken, en azından göz göze gelmeyecek ben şöyle notlarımı tutayım, sen herhalde daha,...

Zeynep: Hocam hani daha fazla gülümseyin hani ne bileyim, o tarz şeyler olursa daha memnun olurum. (1.YYDKG dökümü,s.3)

Diğer paydaşlar bu dönüitten memnuniyetlerini belli ederek gülümsemişler ve öğretmen adayını onaylamışlardır. Değerlendirme sırası kendisine geldiğinde uygulama öğretimi elemanı şu sözlerle değerlendirmesine devam etmiştir,

UÖE: Her ne kadar suratımı assam da ben seni beğendim aslında genel olarak olumlu buldum hazırlık yapmışsın çok önemli bir hazırlık yapmışsın ders için, belliydi ufak tefek dikkat edilmesi gereken şeyler var onları, yani ses tonun, giyimin, kuşamın, tavrın, gayet hazırlığınla yani bence çok olumlu buldum, keşke bunu yüzümle de yansıtabilseydim. (1.YYDKG dökümü, s.6)

Öğretmen adayı ders sonu yapılan dörtlü görüşmede, dersi süresince yapılan video kaydından etkilenmediğini ancak dersini dinleyen hocalarının jest ve mimiklerinden fazlasıyla etkilendiğini dile getirmiştir. Uygulama öğretmeni ve öğretimi elemanı, öğretimi adayı

tarafından verilen bu açık dönütü oldukça olumlu karşılamış ve bundan sonraki ders gözlemlerinde ifadeleri konusunda daha dikkatli davranma kararı almışlardır. Öğretmen adayına karşı gösterilen bu anlayışlı tutum paydaşlar arasında olumlu bir uyum oluşmasını aynı zamanda öğretmen adayının, yanında olduklarını hissetmesini sağlamıştır.

Güven oluşturmanın diğer bir bileşeni ise “*olumlu ifade kullanımı*”dır. Öğretmen adayı hakkındaki değerlendirmelerini paylaşırken uygulama öğretim elemanının kullandığı dilin olumlu olmasını gerektiren bu davranışta olumsuz ifadelere yer verilmemeye özen gösterilmelidir. Öğretmen adayı etki tepki yasası gereği kendisine nasıl bir üslup kullanılırsa, benzer şekilde kendisini savunmaya çalışacağından ve bu dönütlerin etkisi ders esnasındaki performansına da yansıtacağından, paydaşların kullandığı olumlu ifadeler, öğretmen adayının kendisini iyi bir öğretmen olarak düşünmesini sağlayacağı gibi mesleki gelişimini de olumlu etkileyecektir. Sonuç olarak öğretmen adayında, kendine güvenen bir öğretmen duygusu oluşturmanın temelleri atılmış olacaktır. Öğretmen adayının ikinci ders gözlemi sonrası uygulama öğretmeni tarafından olumlu ifadelerin kullanıldığı örneğe aşağıda yer verilmiştir.

UÖ: Ben Zeynep’in heyecanını beğeniyorum. Sakin sessiz, vermesi gerekeni veriyor. Yalnız heyecandan dolayı bazen şey yapmakta, yetiştiremeyeceğim paniği. Ama olumsuz değil, gittikçe daha iyi olduğunu düşünüyorum. Derse girişini çok beğendim, hafta sonunu sorman güzeldi çocuklara, çocuklar çok benimsedi zaten. Öğretmenleri olarak görüyorlar. Hepsi deniyor, hepsi denedi ilgilerini çekti. Şey olayını da çok beğendim. Oyun... Çocuk kapıdan çıkasıya, o benim çok hoşuma gitti. O etkinlik güzeldi. Sorular daha fazla olabilirdi ama her çocuğa bile bir madde verebilirdin, yani adı... Çünkü bu sınıf oyunları yapabiliyor ve karışmıyor, karışmıyor yani ben de yapabiliyorum. Hepsine sorup daha çok örnekleme olabilirdi. (2.YYDKG dökümü, s.3)

Öğretmen adayını ilk dersten itibaren heyecanlı bulan ancak bu heyecanın da mesleki anlamda önemli bir özellik olduğunu uygulama öğretmeni, kullandığı pekiştirici ifadelerle öğretmen adayını onurlandırmış, kendisine güven duymasına anlamında destek sağlamıştır. Uygulama öğretmeni tarafından öğretmen adayının üçüncü ders sonrası yapılan yarı yapılandırılmış dördü konferans görüşmede takdir edilen yönlerinin paylaşıldığı örneklere aşağıda yer verilmiştir.

UÖ: Valla bugün ayrı bir Zeynep'ti, daha güzeldi, bugün heyecanı daha az yansıyordu ben zaten en başından beri güveniyordum Zeynep'e. Önlüğü, dersteki duruşu, ilgi çekiciliği, öğrencileri seçmesi

Zeynep: Teşekkürler hocam

UÖ: Kimin dinleyip kimin dinlemediğini kimin katılıp kimin katılmadığını çok güzel tespit ediyordu. Herkese söz verdi sınıf otoritesi çok güzeldi, öğretmenlik çok yakışmıştı bugün. Her zaman yakışıyor da bugün daha çok beğendim.

(3.YYDKG dökümü, s.2)

Uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ile ilgili düşündüğü tüm olumlu ifadeleri gerekçeleriyle beraber kendisine sunmuş, ardından değerlendirme sırası uygulama öğretim elemanına geldiğinde, kendisi de öğretmen adayının performansı ile ilgili gözlemlediği özellikleri olumlu ifadelerle dile getirmiş ve bu görüşme örneğine aşağıda yer verilmiştir.

UÖE: Şimdi, önlüklü aşçı şeklinde girmen bence çok güzeldi, çocukların çok ilgisini çekti.

Zeynep: Bence de

UÖE: Hemen hocam ne pişireceksiniz diye laf atanlar da oldu, bugün karışım pişireceğiz.

Zeynep: Karşım, evet

UÖE: Çok güzeldi çocuklar. Bak buraya almışım, erir diyen çocuğu. Mesela bak onu geçmedin, evet günlük hayatta biz böyle kullanıyoruz diyerek onun üzerine gittin. Sorgulattın çocukları, gerçekten orada şeker eriyor mu? Erimeyle çözünmenin farkını orada kendileri anladı, sen de üzerine gittin. Benim gördüğüm en büyük fark ne biliyor musun Zeynep, bugünkü dersinde? Bugün sen dersi sorguluyordun ve çocuklara sorgulatıyordun. (3.YYDKG dökümü, s.4,5)

Öğretim elemanı üçüncü ders gözleminde, öğretmen adayının derste işleyeceği kazanıma uygun giyinmiş olmasını, aşçı karakterini canlandırmasını ve daha önemlisi diğer derslerden farklı olarak öğrencilerden gelen soruların üzerine giderek öğrencilerde var olan düşünceleri sorgulamasını ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmasını takdir etmiş, kullandığı olumlu ifadelerle öğretmen adayını mesleki anlamda pekiştirmiştir.

4.2.5. Soru sorma. Yukarıda paylaşılan destekleme yollarından biri olan “soru sorma”, uygulama öğretim elemanının öğretmen adayına yönelteceği sorular ile öğretmen adayının derste yaptıklarını düşünmesine, dersini değerlendirmesine, kendi gözünden öğretim sürecini kritik etmesine, geliştirmeye ihtiyaç duyduğu yönleri tespit ederek dersini daha etkili hale getirebilmek için dikkat etmesi gereken noktalara karar vermesine destek sağlanan kısımdır. “*Kendisinin tespit etmesini sağlama*” öğretmen adayının dersi hakkında yaptığı kritik sonrası geliştirmesi gereken noktaları fark etmesini ve bunu ifade edebilmesini amaçlar. Aşağıda bu davranışla ilgili örnek bir paylaşıma yer verilmiştir.

UÖE: “Evet size şimdi okuyacağım PowerPoint sunumunu sessizce dinlemenizi istiyorum.” Bu arada çocuklar gayet sessizdi seni çok iyi dinlediler. Peki şu yönergen de sence nasıldı? “Size okuyacağım PowerPoint sunumunu sessizce dinlemenizi istiyorum.” Yeterli mi sence bu?

Zeynep: Hayır

UÖE: Peki bunu nasıl daha farklı yapacaksın?

Zeynep: Size slayt gösterisi hazırladım

UÖE: Evet neyle ilgili?

Zeynep: Ama hocam başlığı okudum

UÖE: İşte neyle ilgili?

Zeynep: Soluk alıp vermeyle ilgili size slayt gösterisi hazırladım. Şimdi slayt gösterisini okuyacağım sizde beni sessizce dinleyin.

UÖE: Bir de dinlemelerini, dikkat etmelerini istediğin bir şey varsa mutlaka o sunum içerisinde onu da söyle bu sunumla ilgili sorular soracağım ya da işte neye bakmalarını istiyorsan.

Zeynep: Evet hocam, orada bazı kelimelerin altlarını çizebilirdim, renkli yapabilirdim, dikkat etmeleri amacıyla.

UÖE: Dikkat amacıyla ya da işte onlarda böyle seçici algı oluştur. Böyle sana öylesine bakman yerine kanın dağıtımını ile ilgili ya da nerelerle alışveriş yapılıyorsa neye dikkat etmelerini istiyorsan biraz onları yönergende şey yaparsan belki daha iyi olur.

Zeynep: Tamam hocam (3.YYDKG dökümü, s.7)

Uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına “yeterli mi?”, “nasıl daha farklı yapacaksın?”, “neyle ilgili?” gibi çeşitli sorular yönelterek ders sürecinde yansıttığı slayt gösterisinde geliştirmesi gereken noktaları kendisinin tespit etmesini sağlamayı amaçlamıştır. Bu sayede öğretmen adayı, yapacağı uygulamalarda öğrencilerde dikkat çekme davranışının gerçekleştiğini gözlemlemek istiyorsa, uygulama öncesinde ne istediğini açıkça ortaya koyan bir yönerge hazırlaması gerektiğini fark etmiştir.

“*Derste ne yaptığını düşünmesini sağlama*” soru sorma yoluyla öğretmen adayına destek sağlamanın bileşenlerindedir. Öğretim elemanının asıl sorumluluğu, derste

karşılaşılabilecek her türlü probleme çözüm bulması değil, öğretmen adayının derste ne yaptığını ayrıntılı bir şekilde düşünmesini sağlamaktır. Bu amaçla adaya yönelttiği sorular, çoğu zaman vereceği hazır cevaplardan daha değerli ve etkili olacaktır. Aşağıda yer alan birinci ders sonrası değerlendirme, öğretmen adayının ders süresince yaptıklarını düşünmesini sağlamaya örnek teşkil etmektedir.

UÖE: Mesela bu başka bir şey, bununla ilgili slayt gösterisi hazırlanıp umarım eğlenceli geçer. O neydi, zıplayan tavşanlar vardı mesela?

Zeynep: (Gülerek) Hocam.

UÖE: Bence güzeldi.

Zeynep: İlgilerini çekiyor mesela direk yazı koyarsanız çocuk okumaz yani

UÖE: Bak şimdi Zeynep, zıplayan tavşan güzel.

Zeynep: Hocam cümle kuramamış olabilirim yani heyecandan.

UÖE: Peki bu, yani eğer oradaki zıplayan tavşan kullanman güzel animasyon ama onu senin konuna bağlaman gerekir.

Zeynep: Hocam hareket ediyor koşuyorlar

UÖE: Evet o koşuyor, ne diyeceksin o zaman? Onunla ilgili soruyu sor, oraya bir de hareket etmeyen tavşan koy

Zeynep: Hımmm.

UÖE: Hangisi daha çok nefes alıp veriyordur falan. Yoksa orada tavşanın zıplaması var, böyle sıkıntıdaymış gibi. Yani konuyla bağlantısını mutlaka kur.

Evet, hareketliliği falan filan ama ne güzel bakın burada bu tavşanın mı nefes alış veriş daha hızlı, kalp atışları mı daha hızlı yoksa uyuyan bir tavşanın da koyabilirsin tamam mı?

Zeynep: Evet doğru (3.YYDKG dökümü, s.7)

Yukarıda yer alan konuşmalarda, uygulama öğretmen elemanı yönelttiği sorular ile öğretmen adayının slaytta yer alan tavşan resminin ne amaçla bulunduğunu sorgulayarak, öğretmen adayının bunun üzerine düşünmesini istemektedir. Öğretmen adayı öncesinde sadece görsellik amacıyla kullandığı tavşan resminin, birkaç resim daha ilave edildiğinde, derste işlediği kazanımla doğrudan bağlantılı bir bilgiye dönüşebileceğini fark etmiştir (Araştırmacı notları, s. 3).

Soru sorma yöntemini oluşturan son davranış, “*Dikkat etmesi gereken noktalara karar verme*”dir. Öğretim elemanı, öğretim süreci ile ilgili farkındalığı sağlanmış olan öğretmen adayının, yaptığı hataları tekrarlamaması için dikkat etmesi gereken noktalara karar vermesini, bunun mesleki gelişimi adına önemini farkında olmasını desteklemektedir. Yukarıda yer verilen değerlendirmenin ardından, öğretmen adayının dikkat etmesi gereken noktalara karar vermesi için desteklendiği örnek görüşmeye aşağıda yer verilmiştir.

UÖE: Neden bunun kalbi daha hızlı çalışıyor, nefesi daha hızlı alıp veriyor çocuklar gibisinden tamam mı, bu birçok şeyde yapıyor

Zeynep: Karşılaştırma mı?

UÖE: Ders kitaplarında var. Adam oraya civciv koyuyor renkli olsun diye ama problemle falan civcivin hiç alakası yok. Yani koyduğumuz görselin ya da animasyonun bir şeyle bağlantısını kuralım

UÖE: Slayttan not okuma demişim(Uygulama öğretmeni tuttuğu notlarını inceler.) Evet, şimdi burada bunları biliyor musunuz? Soruyu sordun, altına cevap. İnsanda ne kadar damar vardır? Beş kilo.

Zeynep: Evet

UÖE: Kaç litre kan vardır? Beş litre falan. Yani bak bunu diğer sınıfta da yaptılar. Bunun yerine şey daha ilgi çekici oluyor, soruyu sorma, “yetişkin bir insanda kaç litre kan var çocuklar?”

Zeynep: Tahminlerden sonra mı cevabı söylemeliydim?

UÖE: Evet tahminde bulunsunlar, o zaman düşünüyorlar 100 kilo diyorlar mesela mantıklı olup olmadığını...

Zeynep: Evet

UÖE: Bir insanın 60 kilo 100 kilo kanı olur mu diye düşünmelerini sağla.

Hemen cevap verme yerine kendilerinin tahmininden sonra cevap şekline dönüştürmeye çalışalım. (3.YYDKG dökümü, s.8,9)

Öğretmen adayı öğretim elemanın kendisine yaptığı yansıtma sonrası öğretim sürecinde kullandığı slayt sunumunda geliştirmesi gereken eksik kısımları fark etmiş, “karşılaştırma” ve “cevabı tahminlerden sonra söyleme” gibi, sonraki derslerinde dikkat etmesi gereken noktalara karar vermiştir.

4.2.6. Gerekçeleştirme. Öğretmen adayının öğretim sürecini destekleme yollarından sonuncusu ise “gerekçeleştirme”dir. Bu teknik, görüşmeler sırasında rahatlıkla kullanılabilirdiği gibi öğretmen adayının verdiği cevapları ve dersi ile ilgili dönütleri daha anlaşılır biçimde ifade etmesine olanak tanımaktadır. Gerekçeleştirmenin bileşenlerinden biri olan “*ifadenin netleştirilmesi*”, görüşme sırasında öğretmen adayı tarafından ifade edilen dönütlerin, uygulama öğretim elemanı tarafından daha anlaşılır şekilde yinelenmesi davranışıdır. Aşağıda ifadenin netleştirilmesine dayalı dikkat çekici bir örnek paylaşılmıştır.

UÖE: Şimdi bazı şeyleri yani fen konusunda bilgi çok yoğun olabilir ama soluk alıp verme ya da bir konuyu hazırlıyorsun o konuyu hazırlarken iyice okuyun tek bir konu 40 dakika bir şey, o konu hakkında derinlemesine bilgi

öğrenebiliriz. Şimdi mesela bu ifadede, “ bazı şeyleri yapmamamız gerekiyor bunun için oksijen almamız gerekiyor.” Mesela bunu nasıl ifade edebilirsin?

Zeynep: Hocam sabah kalkıp koşuyorsunuz mesela, onu koşabilmek için,...

UÖE: Neye ihtiyaç var?

Zeynep: Oksijene

UÖE: Oksijen, başka?

Zeynep: Enerjiye ihtiyaçları var.

UÖE: Enerjiye ihtiyaçları var. Enerji vücutta nasıl oluyor? Nasıl açığa çıkıyor?

Zeynep: Evet evet

UÖE: Değil mi, oksijen vücuda oksijen alması gerekiyor. Bir de aldığımız besinlerdeki şekerler oksijenle hücrelerde parçalanıyor, o mitokondrilerde falan ve ATP enerjisi açığa çıkıyor kaslarda, beyinde de düşünebilmemiz için konuşabilmemiz için şu anda da benim kafamda da nefes aldığım için oksijenle o şekerler parçalanıyor, ATP enerjisine dönüşüyor sana konuşurken. Yani bunları böyle çok basit anlaşılır düzeyde ya da diyeceksiniz ki nasıl çocuklar bir araba hareket edebilmesi için neye ihtiyacı var benzine mazota ihtiyacı var bir de karbüratörden hava çekmesi için hava alması gerekiyor, hava almadan çalışır mı? Bizim de vücudumuzda oksijen, yakıtımız da aldığımız besinler. Bunlar parçalanıyor yani bazı şeyler gerekiyor falan filan yerine, o ne ise, enerji, vücuttaki enerjinin açığa çıkması için de şunlar gibi basit onların anlayabileceği düzeye getirebilirsin bunu yapabilirsin

Zeynep: Tamam hocam.

UÖE: Biraz bundan sonraki derslerde onların anlayabileceği şekle indirmeye çalışalım, bizim de anlayabileceğimiz basit bir şekle.

Zeynep: Tamam hocam (1.YYDKG dökümü, s.7)

Öğretmen adayı, “bazı şeyleri yapmamamız gerekiyor bunun için oksijen almamız gerekiyor” ifadesinde öğrencilerde anlaşılır bir kavram oluşturamadığından uygulama öğretimin elemanı, öğretmen adayından ifadesini biraz daha açmasını istemiş ve kendisine sorular yöneltmiştir. Öğretmen adayı, günlük faaliyetlerimizi gerçekleştirebilmek için enerjiye

ihtiyacımız olduğunu bilmesine rağmen bu bilgiyi öğrencilere net bir şekilde ifade edemediğini fark etmiş, “Evet hocam, orada bazı kelimelerim altlarını çizebilirdim, renkli yapabilirdim, dikkat etmeleri amacıyla” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Gerekçelendirme'nin ikinci bileşeni “*yeniden ifadelendirme*”dir. Burada beklenen, öğretmen adayının ders sonrası dörtlü görüşmeler süresince ifade ettiği düşüncelerini, uygulama öğretim elemanının temel başlıklar altında toplayarak özetlemesidir. Aşağıdaki örnekte yeniden ifadelendirmeye örnek bir paylaşımına yer verilmiştir.

Zeynep: Evet hocam bir haftadır hazırlık yaptım

Zeynep: Ben dersi güzel anlattığımı düşünüyorum olumsuzla başlamayacağım bu sefer, hep olumsuz hep olumsuz. Dersi bu sefer eğlenceli anlattım bence, çok da malzeme getirdim öğrencilerin görsel aktivitesi için çok da iyi oldu bence ama bazı kavramları da öğrenciler yanlış biliyor gibi geldi bana onu toparlamakta biraz yine zorluk çektim. Bir de işte deniz suyunda herkes saf madde falan dedi. Onlarda biraz araştırma yaptım yine ben çalıştım ama bu haftaki planıma daha çok çalıştım diğerlerine kıyasla bilmiyorum güzel anlattığımı düşünüyorum öğrendiler bence, bu kadar.

Zeynep: Çünkü ben tanımları vermedim, yani öğrencilerin tanım yapmasını istedim.

UÖE: Yani bir önceki derslerden en büyük fark ve yenilik bence buydu.

Soruyordun, sorgulatıyordun, bence bu çok önemli. Ve böyle sorgulattığın için de çocukların ne dedikleri ortaya çıkıyordu. Yani senin soruların ve onların verdiği cevaplarla, onların sahip oldukları bilgiler, yani böylelikle onların neleri eksik veya neleri doğru bildiğini görebilme ve düzeltme şansın var. Yani erimede olduğu gibi, çocuğun bir tanesi erir dedi. Sen erir mi acaba dedin.

Erime nedir dedin? Aaa o hal değişimi ama bu hal değişimi değil, biri diğerinin

içerisinde homojen bir şekilde kayboluyor diye, belirtmen güzel oldu. Evet, dersle ilgili bir sürü materyaller hazırlamıştın ve bence bunları uygun bir şekilde de kullandın, hepsini. Konuya çalışmış olduğun, çocuklarla diyalogundan belliydi. Sonra en son da yağla diğerini,...

Zeynep: Hocam ders sırasında göstermeyi unuttum onu, o arada zil falan çaldı

UÖE: Dersten sonra gördüler mi?

Zeynep: Gösterdim, hepsi çok şaşırdılar

UÖ: O çok güzel bir örnekti ama (3.ders sonu görüşme, s.5)

Uygulama öğretim elemanı, üçüncü ders sonrası yapılan görüşmede, öncelikle öğretmen adayının kendi dersini kritik etmesini beklemiş, ardından öğretmen adayının değerlendirmelerini özetleyerek kendisi yeniden ifadelendirmiştir. Öğretim elemanının özgün değerlendirmeleriyle birlikte, öğretmen adayına öğretim süreci genel itibarıyla yansıtılmıştır.

4.3. Paydaşların Rollerine Temasına Ait Bulgular

Klinik Danışmanlık Modeli'nin en önemli özelliklerinden biri de öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından oluşan paydaşların, sorumluluklarını dikkate alarak işbirliği içerisinde çalışmalarını yapmalarıdır. Paydaşların rolleri içerisinde ortak zaman dilimlerinde ve tüm paydaşların katılımıyla gerçekleştirilmesini ifade eden "eşzamanlılık", öğretmen adayına sürekli rehberlik eden "öğretim elemanının rolleri", süreç içerisinde gözlem ve takibi yapılan "öğretmen adayının rolleri" ve süreçte yer alan tüm "paydaşların biraradalığı" yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda paydaşlara düşen rollere yer verilmiştir.

Tablo 7

Paydaşların rolleri

PAYDAŞLARIN ROLLERİ	Eşzamanlılık	Gözlemler
		Geribildirim
		Rehberlik etme
	Öğretim Elemanının Rollerini	Cesaretlendirme
		Nesnellik
		Eleştiriye açık olma
	Öğretmen adayının Rollerini	Görüş alma
		Dönütleri değerlendirme
	Paydaşların Biraradalığı	Ortak görüşler
		Karşıt görüşler

4.3.1. Eşzamanlılık. “Eşzamanlılık”, Klinik Danışmalık Modelinde öğretmen adayının diğer iki paydaş tarafından ortak zaman dilimlerinde düzenli olarak gözlemlenmesine ve sistematik dönütler almasına imkân vermektedir. Sürece aktif katılım gösteren paydaşların eşzamanlı olarak gerçekleştirdiği “gözlemler” ders sonrası verecekleri dönütleri biçimlendireceğinden ve eşzamanda gözlemledikleri dersi farklı bakış açılarıyla kritik etmelerine imkân vereceğinden dolayı büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayının 1. Ders gözlemi sırasında paydaşların eşzamanlı gözlemlerinin yer aldığı Fotoğraf 13 aşağıda paylaşılmıştır.

Fotoğraf 13

Ders çekimi sırasında eşzamanlı gözlem

Öğretmen adayı öğretim sürecine başlamadan önce paydaşlar, sınıftaki yerlerini almakta ve öğrenme ortamının gözlemden etkilenme düzeyini en alt sınırdaki tutabilme amacıyla en arka sırada oturmakta, dersi dinlerken öğretmen adayının dikkatini dağıtmamak amacıyla mümkün olduğunca jest ve mimiklerini kullanmamaya özen göstermekte ve ders boyunca sessiz bir şekilde notlar alarak öğretim sürecini gözlemlemektedir.

Eşzamanlı gerçekleştirilen diğer bir eylem “geribildirim”dir. Süreç boyunca öğretmen adaylarının öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin dönütüne ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmen adayının, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile arasındaki iletişim çok önemlidir. Uygulamada geribildirim eksikliği öğretmen adayının kendi performansını değerlendirmesini güçleştirir. Bu nedenle hem öğretim süreci öncesinde ders planlarına verilen geribildirimlerin hem de ders sonrasında gözlemlere dayalı verilen geribildirimlerin eşzamanlı olarak gerçekleştirilmesi, paydaşlar tarafından yapılan değerlendirmelerin benzer ya da farklı yönlerini daha anlamlı kılmakta, öğretmen adayına çok yönlü bir bakış açısı sunmaktadır. Aşağıda ders sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış dörtlü konferans sırasındaki eşzamanlı geribildirimine ait bir görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 14

Ders sonrası yapılan eşzamanlı geribildirim

Ders sonrası sessiz bir sınıfta bir araya gelen paydaşlar gözlemledikleri öğretim sürecine yönelik olumlu ya da olumsuz düşüncelerini genel olmayan, duruma özel ifadelerle objektif bir biçimde değerlendirmektedir. İlk olarak öğretmen adayına söz hakkı tanınmakta ve kendi dersini kritik etmesi istenmekte, ardından uygulama öğretmeni gözlemlerine ve tuttuğu notlara dayalı değerlendirmesini yapmaktadır. Fen bilimleri öğretmenliği yapmakta olduğundan alanıyla ilgili konuların hazırlığı aşamasında öğretmen adayına yardımcı olan araştırmacının da paylaşmak istediği sadece fen bilimleri alanına yönelik ancak süreci etkilemeyecek düzeydeki dönütleri iletmesinin ardından son olarak uygulama öğretim elemanı ders sürecini ayrıntılı bir biçimde değerlendirmekte ve öğretmen adayına zaman zaman sorular sorarak kendini fark etmesini sağlamaktadır.

4.3.2. Öğretim elemanının rolleri. Paydaşların rollerinden biri olan “öğretim elemanının rolleri”, öğretmenlik uygulaması dersi boyunca öğretmen adayına “*rehberlik etme*”, “*cesaretlendirme*” ve “*nesnel yaklaşabilme*” açısından özellikle önemli bir yere sahiptir. Öğretim elemanının vereceği destek ve “*rehberlik*” eğitim öğretimin aktif olarak gerçekleştiği okul ortamında yapılmalıdır. Böylece öğretim elemanının vereceği her dönüt, kendi gözlem ve verilerine dayandırılmış olacaktır. Öğretim ortamında gözlem yapan

uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı, öğretmen adayının ders sırasındaki eylemlerini gözlemlemekte ve gözlediği eksikleri öğretmen adayının farkına varması ve düzeltilmesi için rehberlik yapmaktadır. Klinik Danışmanlık Modeli, uygulama öğretmenini ve uygulama öğretim elemanını öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayına dönüt verme anlamında eş paydaşlar durumuna getirmekte ve böylece uygulama öğretmenleri de öğretim elemanlarıyla birlikte adayın dersi hakkında adaya etkin ve sistematik rehberlik etme konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedir. Öğretim elemanının, öğretmen adayına rehberlik etmesine örnek bir paylaşım aşağıda yer almaktadır.

UÖE: Şimdi ne yapacağız biliyor musun toplantılarda? Üçlü değerlendirme diyoruz biz buna. Seninle başlayacağız, hocamla devam edecek sonra ben düşüncelerimi söyleyeceğim. Seninle başlamamızın önemi, bu dersi planlayan sensin, dersi en iyi bilen sensin. Neleri planlamak istedin, neleri yapabildin, neler eksik kaldı? Neler beklediğinden de olumlu geçti, bir daha yapsan neleri farklı yapardın? Böylece dersini analiz etmeni istiyoruz. Sırayla öz değerlendirme yapacağız. Evet, şimdi seni dinliyoruz, sen zaten değerlendirmişsindir.

Zeynep: Ben bu hafta performansımı beğenmedim. Yani ders anlatış tarzımı falan, çok heyecanlandım. Bir grup çalışması yaptım onu da elime yüzüme bulaştırdım. Onu yapmasaydım daha iyi olurmuş ya da daha önce planlasaydım. Çünkü bir kargaşa oldu, onları susturmak biraz zor oldu.

UÖE: Şu gruplara ayırman mı?

Zeynep: Evet, resim için yapmıştım.

UÖE: Neden orada kargaşa olduğunu düşünüyorsun?....

UÖE: Peki bir daha böyle bir çalışma yapsan nasıl yaparsın?...

UÖE: Tamam, ben cevabımı aldım Zeynep, doğru yani ben seni onu yapmış kabul ediyorum. Senin onun eksikliğini bilmen ve bir dahaki sefere böyle yaparım demen

Zeynep: Çünkü şey, ben öyle istiyorum dediğim zaman öğrencilerin de pek bir şey söyleyeceğini sanmıyorum. Çünkü ben öyle istiyorum, öyle karar verdim, öyle yapacağım.

UÖE: Aslında yaptığın doğru. Şöyle doğru, demokrat öğretmen seçenek sunman ve onların tercihlerine saygı göstermen önemli. Ancak eğer bu uzun süreli bir proje olsa herkes istediği kişilerle birlikte çalışmalı, ama sınıf içi faaliyette, 5-10 dk.lık bir etkinlikte “haydi gruplarınızı seçin”, 4-5 dakikada ben sen kargaşasına izin vermeden, “siz bir grupsunuz, siz ayrı bir grupsunuz” diyebilirsin.(1.YYDKG, s.1)

Yukarıdaki örnekte öğretim elemanı öğretmen adayına ders sonrası değerlendirme sürecini anlatmakta ve söz hakkını önce kendisine vereceklerini, öz değerlendirmesini ayrıntılarıyla yapmasını beklediklerini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmen adayının kendisiyle ilgili olumsuz dönütlerini sorgulayarak aslında doğru bir davranış sergilediğini ancak dersin yapısına göre planladığı etkinlikleri şekillendirebileceğini önererek öğretmen adayının yanında ve ona destek olduğunu hissettirmiştir.

“*Cesaretlendirme*”, öğretmen adayının kendine güvenmesini, yeteneklerinin farkında olmasını ve başaracağına inanmasını destekleyen öğretim elemanının rollerindedir. Mesleki cesarete sahip öğretmen adayı öğrenmeye istekli, öğrendiklerini uygulamaya kararlı davranacağından cesaretlendirme nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemli bir adımıdır. Bulunuz, Bulunuz, Gürsoy, Göktaş ve Peker (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerinin ve mesleki becerilerinin KDM'nin doğası gereği aldıkları sık ve nitelikli dönütler sayesinde olumlu yönde arttığını belirtmişlerdir. Aşağıda yer

alan ders sonrası görüşmelerden alıntılar, öğretim elemanı tarafından paylaşılan cesaret verici dönütleri içermektedir.

UÖE: Anlamaya ve deneye odaklı, öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkaran bir ders işlemeye başladığımı düşünüyorum ben. Yani bunu daha da geliştirerek devam ettirmeye çalış. Bugünkü yaptığın şey, çok önemli bir başlangıç yaptın, özellikle fen dersi için tamam mı? Anlamaya, deneye, öğrencinin sahip olduğu bilgileri ortaya çıkarmaya odaklı. Yoksa Zeynep, biz kitaptan birtakım bilgileri çocuklara söylemeyle, onların kafasındaki kavramlar değişmiyor. Onlar kafalarında neler olduğunu bir ortaya çıkaralım ki, ondan sonra hadi bakalım, eriyor mu yoksa çözünüyor mu deyip, gerekiyorsa çözeceğiz. Belki de bazen gerekemeyebilir deney yapmaya ama gerekiyorsa deney yapmalı. Sen de bunu yaptın. Konuya çalışmış olduğun, çocuklarla diyalogundan belliydi (3. ders sonrası YYDKG, s.5).

Öğretim elemanı, 3.ders sonrası öğretmen adayının teoriden çok uygulamanın önem taşıdığı fen dersinin içeriğine uygun bir ders işlediğini, dersinde deneye ve anlamaya odaklı bir yol izlediğini ifade ederek, yine aynı görüşme sırasında “bugün çocuklar sana çok soru sordu, bence çok güzel öğrendiler” sözleriyle öğretmen adayının mesleki anlamda kendine güven duymasını sağlamaktadır. Aşağıda yer alan bir başka değerlendirme sırasında öğretim elemanı aşağıdaki ifadelerle öğretmen adayını cesaretlendirmeye devam etmektedir.

UÖE: Evet, Zeynep ben bunu söyleyeceğim. İşte bu yani. Derse çalıştığın, konuya çalıştığın besbelliydi. Hareketlerinden, çocuklara sorularından, materyalleri kullanımından. Ve en önemli şey çocukların sahip oldukları bilgileri ortaya çıkararak onlara yönelik ders işleme şeklin. Bence adımını attın. Bu konuda devamını bekliyorum ben senden.

Zeynep: İnşallah

UÖE: Bu şekilde devam et yani. Hangi ders olursa olsun. Yani sen, şu kitaptaki birtakım bilgileri çocuklara söyleyen kişi değil de, çocuklar o konuda neler biliyor, onları sorularla ortaya çıkartan ve ona göre dersin işlenişine çocukların sahip olduğu bilgiler yön verecek. Tebrik ediyorum, başarılarının devamını diliyorum(3. ders sonrası YYDKG, s.7).

Öğretim elemanı 3.ders sonrası görüşmede yaptığı değerlendirmeler ile öğretmen adayının konu alan bilgisine hazırlıklı, bu sayede dersine hâkim ve öğrencilerinin var olan bilgilerini sorgulayıcı olduğunu vurgulayarak kendisini tebrik etmekte ve öğretmen adayını mesleki yeterlilik anlamında cesaretlendirmektedir. Öğretmen adayının uygulama öğretmeni tarafından cesaretlendirilmesine örnek bir paylaşıma da aşağıda yer verilmiştir.

UÖ: Ben Zeynep'in heyecanını beğeniyorum. Sakin sessiz, vermesi gerekeni veriyor. Yalnız heyecandan dolayı bazen şey yapmakta, yetiştiremeyeceğim paniği. Ama olumsuz değil, gittikçe daha iyi olduğunu düşünüyorum. Derse girişini çok beğendim, hafta sonunu sorman güzeldi çocuklara, çocuklar çok benimsedi zaten. Öğretmenleri olarak görüyorlar. Hepsi deniyor, hepsi dendi ilgilerini çekti. Şey olayını da çok beğendim. Oyun... Çocuk kapıdan çıkasıya, o benim çok hoşuma gitti. O etkinlik güzeldi... (2.ders sonrası YYDKG, s.3)

Uygulama öğretmeni öğretmen adayının heyecanını olumlu yönden değerlendirerek ve öğrencilerin kendisini öğretmenleri olarak benimsediğini ifade ederek öğretmen adayına güven ve başarılı olacağı yönünde cesaret vermektedir.

Öğretim elemanının rollerinden bir diğeri olan “*nesnellik*” değerlendirme sürecine kendi görüşlerini katmadan, sadece gözlemlere ve verilere dayalı kanıtlanabilir ifadeler ile öğretmen adayının kritik edilmesidir. Nesnel değerlendirmeye örnek bir paylaşım aşağıda yer almaktadır.

UÖE: ... Bilmiyorum katılır mısınız? “Çalışma kağıdı hazırladım, diğer derste kontrol edeceğim, sakın getirmeyi unutmayın” dedin. Öğrencilerin sesini duydun mu demişim. Biraz gürültü vardı değil mi?

Zeynep: Gürültü vardı ama her grubun başına gidip söyledim yine.

UÖE: Tamam, o ara zil çaldı. Sözünü tuttun, çıkartmaları yapıştırdın. Güzel yani buna gülücük de yapmışım. (1.ders sonrası YYDKG, s.11)

Ders sırasında tuttuğu notlardan örnekler vererek değerlendirme yapan öğretim elemanının nesnel ifadeleri sınıfta arkadaşının dersini video kaydına alan diğer öğretmen adayının dikkatini çekmekte ve bunu belirtmektedir. 2.ders sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış dördü konferans görüşme sırasında öğretim elemanının “yani erimede olduğu gibi, çocuğun bir tanesi erir dedi. Sen ‘erir mi acaba’ dedin. ‘Erime nedir’ dedin? ‘Aaa o hal değişimi ama bu hal değişimi değil, biri diğerinin içerisinde homojen bir şekilde kayboluyor’ diye, belirtmen güzel oldu.” sözleri gözlem verilerine dayalı bir değerlendirme olduğundan ve öğretim elemanının öznel düşüncelerini içermediğinden modelin nesnellik ilkesini desteklemektedir.

4.3.3. Öğretmen adayının rolleri. Paydaşlara düşen rollerden biri olan “öğretmen adayının rolleri”nde, süreç boyunca “*eleştiriye açık olma*”, “*görüş alma*” ve “*dönütleri değerlendirme*” özellikleri yer almaktadır. Eleştiri olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabildiğinden ve dikkate alındığı takdirde sürecin değişimi gerçekleşeceğinden “*eleştiriye açık olma*” öğretmen adayında bulunması gereken önemli bir özelliktir. Eleştiriye açık olan öğretmen, aynı zamanda kendi öz eleştirisini yapacak donanıma da sahip olmalıdır. Öğretmen adayının bu özelliğini yansıtan örneklere aşağıda yer verilmiştir.

UÖ: Boşluk doldurma etkinliği de çok güzeldi, yalnız el yazısı. Bundan sonra hani tahtada el yazısı kullanırsak. Geçen hafta el yazısıydı.

Zeynep: Hocam geçen hafta yazdım, “öğretmenim biz sevmiyoruz el yazısını”, ben yazıyorum dedim, hani siz de öyle yazın “öğretmenim ne olur biz düz yazıyla yazalım.” dediler. Bu derse, el yazısı ile başlayayım dedim baloncukların içerisinde falan, çocuklar “öğretmenim ne olur öyle yazmayın dediler biz çok zor yoruluyoruz dik temel yapsanız bazı derslerimizi öyle yapıyoruz” dediler.

UÖ: Yoo, düz yazıyı tabi tabi.

Zeynep: Öyle dedikleri için, bir daha yazmam ben.

UÖ: Düz yazı yazmak istiyorlar aslında ama biz pek yazdırmıyoruz kendimiz de onu kullanıyoruz.

Zeynep: Tamam, teşekkür ederim.

UÖ: Ses tonunuz, biraz kısık ama zamanla sınıfı yeni tanıyorsun güzel bir sınıf aslında dinlemeyi çok seviyorlar.

Zeynep: Sınıf aslında o kadar kargaşalı bir sınıf değil.

UÖ: Çok güzel de dinliyorlar ama grup çalışmasına alışık bir sınıf değil o yüzden ben de grup çalışması yapmadım. Bu sene aldım, o grup oluşturmayı oturturursak grup çalışmalarında daha verimli geçirebilirsiniz.

Zeynep: Değerlendirmeyi öne alsaydım işte bende sıralama takıntım var. Böyle hani etkinlik bitmeden değerlendirmeye geçmek istemiyorum. Son olarak değerlendirme olduğu için önce vermek gibi hiç bir şeyim olmadı.

UÖ: Resim gibi algıladılar onu hani böyle çabuk çizme gibi değil de.

Zeynep: Son ana kalmamam gerekiyordu.

UÖ: O zaman da o resmin yetişmeyecekti, o etkinliğin kalacaktı ama güzeldi.

Kazanımlar verildi, konular işlendi, çocukların ilgisini çekti ve birçok şeyi öğrendiler. Bence güzeldi. Teşekkür ederim.

Zeynep: Ben teşekkür ederim. (1.YYDKG dökümü, s. 4)

Birinci ders sonrasında yapılan görüşmede uygulama öğretmeni derste kullanılan yazı tipi ile ilgili eleştirilerde bulunmakta, öğretmen adayı da bu değerlendirmeye hak vererek kendi nedenlerini açıklamaktadır. Eleştiriye açık olan öğretmen adayı kendisine yöneltilen önerileri dikkate alarak neler yapması gerektiğini tespit etmektedir. Aynı görüşme sırasında öğretim elemanından da değerlendirmelerini dinleyen öğretmen adayı bu eleştirilerden kendisine gerekli çıkarımları yapmaktadır.

UÖE: Gürültü olduğunda her şey çok kötü mü gidiyor diye düşünmeyin de etkinlik faaliyet sırasında bir gürültü olur bunun dozajını düşürmek istiyorsak tamam mı Zeynep, arkadaşlar grup şeklinde çalışacaksınız ama yan yanasınız, yan yana birbirinizle konuşurken daha sessiz konuşmanızı bekliyorum.... yan yana çalışırken birbirinize yakın olduğunuz için yüksek sesle konuşmanızı istemiyorum kafa kafaya, birbirinizi duyabilirsiniz.

Zeynep: Grup çalışması yapmadan bunları söylemem gerekiyordu.

UÖE: Evet evet grup çalışmasında nasıl davranılması gerektiğini, hoca hanımın da dediği gibi bilmiyor olabilirler. Ne yapmaları gerektiği, nasıl davranmaları gerektiği konularında yönerge vereceğiz

Zeynep: Evet ne beklediğimi, sonuç olarak beklentilerimi. Tamam hocam.

(1.YYDKG dökümü, s.9)

Değerlendirmelerin ardından yapması gerekenleri kendisi belirleyen öğretmen adayı, 1.ders sonrası görüşme sırasında “Ben bu hafta performansımı beğenmedim. Yani ders anlatış tarzımı falan, çok heyecanlandım. Bir grup çalışması yaptım, onu da elime yüzüme bulaştırdım. Onu yapmasaydım daha iyi olurmuş ya da daha önce planlasaydım. Çünkü bir kargaşa oldu, onları susturmak biraz zor oldu.” sözleriyle kendi öz eleştirisini de yapmakta, böylece eleştiriye dolayısıyla değişime açık olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayının bir rolü de “görüş alma”dır. Kendisine rehberlik eden diğer paydaşların değerlendirmelerini dinleyen öğretmen adayı, eksik gördüğü yönlerini tamamlamak adına ne yapması gerektiğini bilmediği durumlarda diğer paydaşlardan görüş almaktadır. Görüş almaya örnek bir görüşme aşağıda paylaşılmaktadır.

UÖE: Slayttan not okuma demişim. “Evet, şimdi burada bunları biliyor musunuz?” Soruyu sordun, altına cevap. İnsanda ne kadar damar vardır? 5 kilo.

Zeynep: Evet

UÖE: Kaç litre kan vardır? 5 litre falan filan. Yani bak bunu diğer sınıfta da yaptılar bunun yerine şey daha ilgi çekici oluyor, soruyu sorma, “yetişkin bir insanda kaç litre kan var çocuklar?”

Zeynep: Tahminlerden sonra mı cevabı söylemeliydim?

UÖE: Evet tahminde bulunsunlar, o zaman düşünüyorlar 100 kilo diyorlar mesela mantıklı olup olmadığını

Zeynep: Evet

UÖE: “Bir insanın 60 kilo 100 kilo kanı olur mu” diye düşünmelerini sağla.

Hemen cevap verme yerine kendilerinin tahmininden sonra cevap şekline dönüştürmeye çalışalım. (1.YYDKG dökümü, s.8)

Öğretmen adayı, 1.ders sırasında öğrencilerin ilgilerini çekmeyi amaçladığı ve slayttan yansıttığı soruların arkasından cevaplarını da hemen açıklamış, öğretim elemanı da değerlendirmesinde bu tarz ilgi çekecek soruların ardından öğrencilerin düşündürülmesinin daha doğru olacağını ifade etmiştir. Bunun üzerine öğretmen adayı görüş olarak bir dahaki ders hazırlığında revize etmesi gereken durumların farkına varmıştır. Aynı görüşme sırasında öğretmen adayının görüş alma gereği duyduğu başka bir değerlendirme aşağıda yer almaktadır.

UÖE: Evet, bu zaten yapmaları gereken, davranmaları gereken bir şey, davranmak zorunda oldukları bir şey. Bir okulda sessiz, sakin, dingin bir şekilde öğretmenini, arkadaşını dinlemeleri bunların öğrenmeleri gereken bir şey. Yani bunu eğer çıkartmaya bağlarsak bizi yorarlar.... Bunu hiçbir şarta bağlama, durum ne olursa olsun. Birbirlerini, seni dinlemeleri gerekir.

Apartmanda zıplamamak gibi bir kural yani.

Zeynep: Peki hocam onların sessizliği, sessizce çalışmalarını için ne demem gerekiyor benim o çocuklara?

UÖE: Hiçbir şey demen gerekmiyor, öğrenmenin kendisi ödüdür. Orada hazırladığın dersle, o ödüdür zaten artı bir ödül vermene ve şarta bağlamana gerek yok... (1.YYDKG dökümü, s.11)

Öğretmen adayına yöneltilen dönütlerde, dersini sürekli pekiştireç odaklı işleminin uygun olmayacağı, bu durumun ileride öğrencilerin her olumlu davranışı koşula bağlama gereği duyacağı ifade edilmektedir. Öğretmen adayı da sınıf sessizliğini daha farklı ne şekilde bir yöntemle sağlayacağı hakkında görüş almak istemektedir.

“Dönütleri değerlendirme” ise öğretmen adayının mesleki gelişime hazır ve istekli olduğunu ortaya koyan diğer rollerinden biridir. Deneyimli paydaşlar tarafından kendisine verilen dönütleri değerlendirip uygun şekilde kullanmayı başaran öğretmen adayı, Klinik Danışmanlık Modeli boyunca sergilediği değişimi ve gelişimi hem kendisine hem de diğer paydaşlara göstermekte böylece mesleki tecrübelerini olumlu yönde ilerletmektedir. Aşağıda öğretmen adayının dönütleri değerlendirerek uygulamaya geçirmesine örnek bir paylaşım yer almaktadır.

UÖE: Şimdi bazı şeyleri yani fen konusunda bilgi çok yoğun olabilir ama soluk alıp verme ya da bir konuyu hazırlıyorsun. O konuyu hazırlarken iyice okuyun tek bir konu 40 dakika bir şey, o konu hakkında derinlemesine bilgi

öğrenebiliriz. Şimdi mesela bu ifadede, “ bazı şeyleri yapmamamız gerekiyor bunun için oksijen almamız gerekiyor.” Mesela bunu nasıl ifade edebilirsin?

Zeynep: Hocam sabah kalkıp koşuyorsunuz mesela, onu koşabilmek için,...

UÖE: Neye ihtiyaç var?

Zeynep: Oksijene

UÖE: Oksijen, başka?

Zeynep: Enerjiye ihtiyaçları var.

UÖE: Enerjiye ihtiyaçları var. Enerji vücutta nasıl oluyor? Nasıl açığa çıkıyor?(1.YYDKG dökümü, s.6)

Yukarıdaki örnekte öğretim elemanı, öğretmen adayının konu alan bilgisine daha donanımlı hazırlanması gerektiğini, bu sayede öğrencilerine derinlemesine bilgi verebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayı 3.ders çekiminde bu dönütleri değerlendirdiğini, dersi işleyiş biçimiyle paydaşlara göstermiş ve ders sonrası alacağı dönütlerin aşağıda paylaşıldığı yönde değişmesine imkân sağlamıştır.

UÖE: ...Anlamaya, deneye, öğrencinin sahip olduğu bilgileri ortaya çıkarmaya odaklı. Yoksa Zeynep, biz kitaptan birtakım bilgileri çocuklara söylemeyle, onların kafasındaki kavramlar değişmiyor. Onlar kafalarında neler olduğunu bir ortaya çıkaralım ki, ondan sonra hadi bakalım, eriyor mu yoksa çözünüyor mu deyip, gerekiyorsa çözeceğiz. Belki de bazen gerekemeyebilir deney yapmaya ama gerekiyorsa deney yapmalı. Sen de bunu yaptın. Konuya çalışmış olduğun, çocuklarla diyalogundan belliydi (3.YYDKG dökümü, s.5).

İlk ders hazırlığını tam anlamıyla yapamamış olan öğretmen adayı ders sonrası aldığı dönütleri değerlendirerek 3.dersine donanımlı bir hazırlık yapmış, böylece anlatacağı konuya tam hâkimiyet sağlamıştır. Anlatacağı konuya hâkim olması, dersi kendisinden emin ve öğrenci odaklı işlemesine destek olduğundan ders sonrası dönütlerde de bu olumlu değişim

ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Öğretmen adayı da 2.ders sonrası yapılan görüşmede “Ben sizin dönütlerinizi çok dikkate aldım, hatta planımda da uyguladım. Mantıklı geldi yani.” cümlesiyle kendisine yöneltilen dönütleri değerlendirdiğini desteklemiştir.

4.3.4. Paydaşların biraradalığı. Paydaşların rollerinde son olarak yer alan “paydaşların biraradalığı”, sürece dâhil olan tüm paydaşların ortak öğretim alanlarında gözlem yapmalarının ardından birlikte gözlem verilerini kritik etmelerini, bu sayede birbirlerinin görüş ve önerilerine şahitlik etmeyi ve gerekli gördükleri durumlarda desteklemeyi ya da karşı görüş bildirmeyi içerir. Paydaşların bir arada gerçekleştirdiği eylemler içerisinde “*ortak görüşler*” ve “*karşıt görüşler*” yer almaktadır. Paydaşların bir arada olan rollerinden biri olan “*ortak görüşler*” aynı ortamda bulunan ve bireysel gözlem verileri toplayan paydaşların ifadelerindeki benzer görüşleri temel alır. Aşağıda paydaşların ortak görüşlerine örnek değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırmacı: Özellikle Zeynep geçen hafta bir şey söylemişti. Hafta içi değişim olmayacak, bir fark olmayacak diye. O değişimi hem bize gösterdin hem kendin gördün Zeynep.

UÖ: Çok mutlu oldum

UÖE: Evet bunu sen söyledin geçen hafta bir değişim olmayacak demiştin

Zeynep: Hocam derse karşı ön yargım vardı

UÖE: Hayır bu hafta da dedin ki “ben yaptım”.

UÖ: Aynen öyle oldu. Kendi sözünü kendin çürüttün ben buna çok sevindim

UÖE: Çok güzel değişmeyen şeyin kendisi değişimmiş.

(3.YYDKG dökümü, s.2)

Üçüncü ders sonrası görüşmeye başlarken tüm paydaşlar, öğretim adayının önyargılarından kurtulmasının ve tam anlamıyla başaramayacağını düşündüğü öğretim sürecini başarıyla

gerçekleştirmesinin ortak mutluluğunu yaşamakta bu mutluluğu olumlu ifadelerle ortaya koymaktadırlar.

Son olarak, bir arada bulunan paydaşların sahip olduğu “*karşıt görüşler*” ise paydaşların rollerinde önemli bir yere sahiptir. Farklı bakış açılarıyla değerlendirilme fırsatı bulan öğretmen adayı, sunulan bu görüşleri hem kendisi analiz etmekte hem de tüm paydaşlarla birlikte kritik ederek en uygun paydada buluşmaktadır. Paydaşların farklı açıdan yaptıkları değerlendirmelere örnek paylaşımlar aşağıda yer almaktadır.

UÖE: Mesela mıknatıs konusunu derinlemesine işleme, ondan sonra da zaman kalırsa da, “mesela kağıt falan, bunlardan hangisi daha çok suyu çeker, hangisi az çeker etkinliğine giriş yapacağım, yetmezse bir sonraki derse aktaracağım” şeklinde olmalı. Ama şey olmamalı, “bu 40 dakikada mutlaka bunların hepsini bitireceğim”.

UÖ: Mesela mıknatısı verdiğimiz zaman hani 40 dolduramayabilir mi? Bilemiyoruz ya.

UÖE: Hocam olmazsa diğerine geçiş, geldiği yere kadar.

UÖ: Diğer kazanım yedek olsun diye ben o şekilde düşündüm.

Zeynep: Evet hocam, benim kafamda şey var, yetiştiremezsem diye.

UÖE: Yok, öyle rahat ol.

Zeynep: Diğerini yapamazsam, orada yazılı ya.

UÖE: Ya sen şimdi 3 kazanımlık bir plan yapmış olabilirsin. Ama sınıfın geneline göre, sorulan sorulara göre 2 kazanımı anlatabilirsin.

Zeynep: Yarıda bırakabilir miyim?

UÖ: Yani tabii ki, tam ve öz olsun, değil mi hocam?

UÖE: evet tabii ki, bir sonraki derse, yani şunu ver. Ardından çocuklar peki, herkes şimdi mıknaatısı anladı mı? Demek ki böyleymiş. Bir ara özetle.

(2.YYDKG dökümü, s. 8)

Öğretmen adayının bir ders süresince vermesi gereken kazanım sayısı konusunda farklı görüşlerde olan paydaşlar, hep birlikte bu durumu değerlendirerek gerekçeleriyle birbirlerine ifade etmekte ve son olarak tüm paydaşlar tarafından uygun bulunan bir kararda birleşmektedirler.



5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu tez çalışmasında öğretmenlik uygulamasında Klinik Danışmanlık Modeli'nin [KDM] bir sınıf öğretmeni adayının fen bilimleri dersi öğretiminde nasıl uygulandığı detaylı bir şekilde incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulguların sonuçları, sonuçların ne anlama geldiği ve yansımaları literatüre dayalı olarak tartışılacaktır. Tartışma ve öneriler, araştırma soruları sırası ile aşağıda sunulmuştur.

5.1. Tartışma

5.1.1. Sınıf öğretmeni adayını Klinik Danışmanlık Modeliyle fen öğretimine hazırlamak. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, bir sınıf öğretmeni adayını fen öğretimine hazırlama süreci; öğretim elemanı, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayından oluşan paydaşların öğretim süreçlerini yerinde ve nesnel gözlemleri ve eylem içerisinde yer almaları yoluyla sağlanmıştır.

Öğretmen adayını fen öğretimine hazırlama aşamasında yerinde ve nesnel gözlemler ayrıca önemlidir. Öğretim sürecinde gerçekleştirilen yerinde ve nesnel gözlemlerde önemli olan nokta, öğretmen adayının süreçteki katılımını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmesidir. Yerinde ve nesnel gözlemler, uygulama sırasında öğretmen adayı ile öğrencilerin etkileşimine, sınıf trafiğine, ders içindeki sözel akışa, öğrenci davranışlarına ve çeşitli diyaloglara yönelik bulgulardan oluşmaktadır. Bu bulgular, öğretmen adayı ve öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi ve görüşmelerden elde edilen çeşitli tespitler yoluyla ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada yerinde ve nesnel gözlemlerden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin fen dersi içindeki davranışları öğretim elemanı tarafından not edilerek ders sonrası yapılan konferans görüşmelerde öğretmen adayı ile paylaşılmış ve bu davranışın nedenleri birlikte kritik edilmiştir. Daha sonraki derslerde öğrencinin davranışlarında değişim olup olmadığı yine öğretim elemanı tarafından gözlemlenerek, öğretmen adayının değişimlerin nedenlerini düşünmesi ve öğrenci davranışlarını

değerlendirmesi açısından eksiklikleri üzerinde durularak, sürece hazırlığı sağlanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Tuna'nın (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının hazırlık aşamasında sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz görmeleri ve tedirgin olmaları bağlamında eksikliklere değindiği görülmektedir. Atmış'ın (2013) öğretmen adaylarının öğrenciler tarafından sınıf yönetiminde otorite olarak görülmedikleri sonucu dikkat çekmektedir. KDM'nin yerinde ve nesnel gözlemler yoluyla öğretmen adayını sürece hazırlaması, öğretmen yetiştirme sürecindeki iyileşmeye katkıları açısından literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin ve öğretmen adayının fen dersini işleme sırasındaki davranışlarını ve hareketlerini kısacası sınıf trafiğini gözlem notlarına kaydeden öğretim elemanının, ders sonrasında notlarını öğretmen adayı ve diğer paydaşlar ile paylaşması ve bunların nedenlerini beraber sorgulamaları öğretmen adayını öğretmenlik sürecine hazırlamada önemli bir yere sahiptir. Öğretim elemanının, aday öğretmene kendisine güvenerek fen öğretiminde deneysel etkinlikleri gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin derse daha aktif katılım gösterdiği ve sınıf trafiğini olumlu biçimde değiştirdiği yönündeki dönütleri dikkat çekicidir. Bu sonuca, Klinik Danışmanlık Modeli kapsamında öğretim elemanlarının sınıf trafiği hakkında gözlem ve görüşlerini yerinde ve nesnel bir biçimde öğretmen adayına aktarmalarıyla ulaşıldığı söylenebilir. İlgili araştırmaların bir kısmı sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi açısından yüksek fen öz yeterlilik inancına sahip olmasının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini savunmaktadır (Erden, 2007; Gülgün, 2014). Bu tez çalışmasının Erden (2007) ve Gülgün (2014) tarafından ortaya çıkarılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği, öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma becerilerinin yeterince gelişmediğini ve öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanamadığını savunan Aslan'ın (2015) çalışmasındaki sonuçlara alternatif bir çözüm sunduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayının öğrencilere verdiği cevaplar ve tepkiler, etkileşim analizleri yoluyla ortaya koyulmuştur. Modelin uygulanması sırasında, öğretmen adayının öğrencilere karşı olan olumlu dönütleri pekiştirilmiş ve olumsuz kaydedilen dönütler ise öğretmen adayı ile paylaşılarak bir sonraki derste yapması gereken değişiklikler, paydaşlarla beraber planlanmıştır. Bu sonuca dayanarak, KDM'nin etkileşim analizleri yoluyla aday ve öğretim elemanı arasındaki iletişimi diri tutması nedeniyle, öğretmen adayının mesleki hazırlığına katkı sağladığı düşünülebilir. Acar (2012) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde daha verimli ve başarılı olabilmesi için öğrenci seviyesine inme, öğrenciyi tanıma gibi özellikleri barındırması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre KDM'nin öğretmen adayının öğrencilerle aktif etkileşimini sağlayacak iletişim yollarını pekiştirmesi Acar'ın (2012) gerekli gördüğü özellikleri desteklemektedir. Aynı zamanda Aslan'ın (2015) öğrencilere doğru şekilde yönerge ve uygun pekiştireçler verme konusunda öğretmen adaylarının yeterli olmadığını ileri sürdüğü çalışmasına çözüm niteliği taşımaktadır.

Öğretim elemanı, KDM'ye göre fen dersi içerisinde, öğretmen adayının hareketleri, sınıf içindeki duruşu ve öğrencilere kaç defa söz hakkı verdiği gibi davranışları kapsayan sözel akışı kaydetmiştir. Öğretim elemanı, süreç içerisinde derslerden hemen sonra, kaydettiği dönütleri öğretmen adayı ile paylaşarak, süreçte kendini görmesini, bu yansımadan yararlanarak gerekli gördüğü değişimleri yapmasına fırsat tanımıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen adayına yansıtıcı yaklaşım sayesinde kendisini geliştirme imkânı sunulduğu ortaya koyulmuştur (Whipp, 2003; Gürsoy ve diğerleri, 2013). Bu araştırma hem sözü geçen çalışmaları hem de Erdoğan'ın (2017) öğretmen yetiştirme programında teorik ve uygulama derslerinde yansıtıcı düşünmeye yer verilmesinin gerekliliği konusundaki önerisini desteklemektedir.

Öğretmen adayının tüm sorularının ve öğrencilerin cevaplarının not edildiği diyalogları içeren bulgular sonucunda, fen dersinde öğrenci merkezli bir yol izlendiğinde, öğrencilere sorular sorulduğunda ve doğruya kendilerinin ulaşmalarını beklediğinde, öğrencilerin derse daha ilgili oldukları görülmüştür. Öğretmen adayının fen dersinde yaşamla bağlantılı ve etkinlik temelli ders işleme ve öğrencilerden gelen cevapları sonuna kadar dinlemesi, öğrencilerin derse olan dikkatlerini ve katılımlarını olumlu yönde arttırmıştır. KDM'nin diyalogların ve sorular yoluyla öğrencilerin derse aktif katılımının önemini öğretmen adayına fark ettirmesi, modelin mesleki gelişime katkısı açısından sağladığı yararlarıdır. İlgili araştırmalar incelendiğinde Erden (2007), laboratuvar malzemeleri bakımından donanımlı okulların öğretmenlerin fen öz yeterlik inançlarını yükselttiğini, bunun sonucunda öğrenci tutum ve başarısının da olumlu etkilendiğini ortaya koymuştur. İzgi (2012) ise çalışmasında kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin derse aktif katılmasını sağladığını, özellikle öğrenciler açısından fen ve teknoloji dersi için çok uygun olduğunu ve zor olduğu düşünülen birçok fen konusunu basitleştirdiğini ancak öğretmen adaylarının fen öz yeterliklerinde bir değişime neden olmadığını ifade etmiştir. Yılmaz'ın (2007) da öğretmenlik uygulaması deneyiminin sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini fen öğretiminde yeterli görmelerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığını savunmasına karşın Erden (2007) ve Yıldız (2012) ile birlikte bu tez çalışması da doğru yöntem ve modeller kullanıldığında öğretmenlik uygulamasının sınıf öğretmenliği adaylarının fen yeterliklerini geliştireceği görüşünde birleşmişlerdir.

Araştırmanın eylem içerisinde yer almaya ilişkin bulgularından elde edilen sonuçları, hazırlıkla birlikte sürecin izlenmesi ve dönüt düzeltmelerin uygun şekilde verilmesi şeklinde özetlenebilir. Öğretmen adayının ders anlatımı öncesinde hazırlamış olduğu planların paydaşlar tarafından incelenerek gerekli düzeltmelerin yapılması, öğretmen adayının ders öncesi düzeltme yapmasına ve deney/etkinlik temelli fen öğretimi sürecini daha planlı

sürdürebilmesine imkân tanımıştır. Öğretmen adayının “Ben sizin dönütlerinizi çok dikkate aldım, hatta planımda da uyguladım.” (2.YYDKG dökümü, s.4) sözleri, öğretim elemanı ve sınıf öğretmeninin eylem içerisindeki varlıklarının önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, KDM’nin öğretmen adayına ders süreci boyunca gerçekleştireceği etkinlikleri planlamasına böylece öğretim sürecini kendinden emin şekilde devam ettirmesine katkı sağladığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını yeteri kadar izlemedikleri, denetlemedikleri, ilgili ve planlı davranmadıklarını öne süren çalışmalar mevcuttur (Yeşilyurt, 2010; Yıldız, 2012; Atmış, 2013). Bu çalışmalarla birlikte Parker’in (2005) öğretmen adaylarının ders öncesi öğretim elemanları ile ders planı hakkında kısa bir görüşme yapmaya ihtiyaç duyduğunu savunan çalışması bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.2. Sınıf öğretmeni adayının fen öğretimini Klinik Danışmanlık Modeliyle desteklemek. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir sınıf öğretmeni adayının fen öğretimini destekleme süreci; alternatif seçenekler üretme, öğretmen adayına sorumluluk verme, teşvik etme, güven oluşturma, soru sorma ve gereçlendirme yoluyla sağlanmıştır.

Öğretmen adayının fen öğretimini desteklemede önemli olan seçenek üretme, öğretmen adayının mevcut dersini önceki dersi ile karşılaştırarak kendisindeki değişimi fark etmesini sağlamıştır. Ayrıca empati kurarak, öğrenci gözünden düşünmeyi sağlayan öğretmen adayı, bir sonraki ders planında öğrencilerin durumlar karşısında ne hissedeceklerini dikkate almıştır. Bununla birlikte daha önce kullandığı bir yöntemi mevcut durumda da kullanıp kullanmayacağına karar verme yetisi kazanmıştır. Bu verilere dayanarak, KDM’nin öğretmen adayını mesleki standartlar açısından destekleyerek; dersler arasında karşılaştırmalar yapma, empati kurma ve karar verme gibi yeterlilikleri kazandırdığı söylenebilir. KDM’nin öğretmen yetiştirme açısından sağladığı bu mesleki kazanımlar, öğretmen adayının mesleğe başlamadan hazırlanmış olmasına katkı sunmaktadır. Kuzu & Yenen (2014) tarafından ortaya konan

öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce, ileride karşılaşma ihtimali olan zorluklarla yüzleştirilmesi ve çözüm yollarının kendisine gösterilmesi gerektiği sonucu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmen adayına sorumluluk vererek destekleme sürecinde ise öğretim elemanı tarafından öğretmen adayına gerekçeleriyle birlikte sunulan fen öğretimi sürecine dönük önerilerden adayın kendisine en uygun olanı seçmesine fırsat verilmiştir. Bu sayede öğretmen adayının aldığı kararların sorumluluğunu üstlenme becerisi kazanması desteklenmiştir. Yeterli mesleki alan bilgisine sahip olmanın yanı sıra bu bilgileri doğru şekilde kullanmanın da önemli olduğunu vurgulayan ve bu becerilerin kazandırılmasını amaçlayan KDM, öğretmen adayını destekleme amacıyla sunulan seçeneklerde yol gösterici olmuştur. Araştırma bu yönüyle Balcı'nın (2015) çalışmasında ulaştığı, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki aidiyet kazanmalarına, kendilerini öğretmen gibi hissetmelerine, sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağladığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri öğretmen adayını teşvik etmeye yöneliktir. Ders sonrasında öğretmen adayına öz değerlendirme yapma imkânı tanınarak kendisini genel ifadeler yerine özel ifadelerle kritik etmesi beklenmiştir. Fen dersinin işleniş sürecinde yaşanan durumları özele inerek tanımlamasına ve kendisini anlaşılır biçimde ifade etmesine fırsat tanınmıştır. KDM'nin öğretmen adayının mesleki gelişimini destekleme yollarından biri olan teşvik etme sayesinde, öğretmen adayının başta kendisinin bile dikkat etmediği detayları fark etmesine ve kendisini daha iyi tanıyıp tanımlayarak değerlendirmesine katkı sağlandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda Hurioglu (2016), öğretim elemanları ile kurdukları pozitif iletişim sonucu deney grubundaki öğretmen adaylarının eksiklerini daha iyi belirleyebildiklerini ifade etmiştir. İzgi (2012), fen öğretimi sırasında kullandığı kavram karikatürlerinin öğrencilerle birlikte öğretmen adayının var olan kavram yanlışlarını da ortaya çıkardığını bu sayede kendisini daha iyi tanıma fırsatı bulan öğretmen

adayını araştırmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren bu çalışmalar, etkili bir öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adayının fen öğretimi konusunda kendisine güvenerek olumlu öz değerlendirme yapmasına ve mesleki anlamda teşvik edilmesine imkân tanımaktadır.

Uygulama sürecinde, KDM'nin önemli olarak vurguladığı güvenilir bir ortam sağlanmasını amaçlayan öğretim elemanı, öğretmen adayı ile uyum içerisinde olabilme amacıyla öğretmen adayının yanında olduğunu, düşüncelerine önem verdiğini ve kendisine güvendiğini göstererek öğretmen adayının güvenini kazanacak davranışlar sergilemiştir. Aynı zamanda öğretmen adayı değerlendirilirken özellikle dikkat edilen olumlu ifade kullanımı, öğretmen adayının hem süreçteki paydaşlara güvenini arttırmış, böylece doğal davranmasına imkân tanımış hem de uygulama öncesinde tedirginlik duyduğu fen dersi öğretimi konusunda özgüven kazanmasına olumlu yönde katkı sağlamıştır. Bu yönüyle öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenin öğrencilerle konuşma üslubundan, güvensizlikten ve ders anlatımına müdahale etmesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna varan Atmış'ın (2013) bulgularına çözüm niteliği taşımaktadır.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğretmen adayına sorular sorularak fen öğretim sürecinde geliştirmeye ihtiyaç duyduğu yönlerini tespit etmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda sorulan sorular ile derste karşılaştığı problemleri düşünmesini ve bu problemlerin tekrarlanmaması için sürecin devamında nelere dikkat etmesi gerektiğine karar vermesi desteklenmiştir. KDM'nin içerisinde yer alan soru sorma yöntemleri sayesinde öğretmen adayı öğretim sürecinde mesleki bir gereklilik olan eksiklikleri fark edebilmeyi fen dersi içerisinde gerçekleştirebilmiştir. Bu sayede öğretmen adayının bu eksikliklerin nasıl giderileceğine ve daha nitelikli bir fen öğretimi için kendisinin neler yapması gerektiğine yönelik farkındalığının ve karar verme yeterliliğinin arttığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Doğan (2015) öğretmenlik uygulamasındaki etkinlikleri sayesinde

öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ile ilgili eksikliklerini fark ettiklerini tespit etmiştir. Hurioğlu (2016) deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulaması sürecinin eksiklerini belirlemelerine yardımcı olduğunu, açıklayıcı, düzeltici ve pekiştirici dönütlerle gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile Doğan (2015) ve Hurioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Destekleme başlığı altında elde edilen bulgulardan sonuncusu olan gerekçelendirme, KDM'nin uygulama sürecindeki öğretmen adaylarına anlaşılır bir tablo sunmayı hedeflediği bir yoldur. Gerekçelendirme sürecinde öğretmen adayının kendisiyle ilgili dönütleri öğretim elemanının özgün değerlendirmeleri de eklenerek öğretim elemanı tarafından anlaşılır bir şekilde toplanmış, temel başlıklar altında toparlanmış, bu sayede öğretmen adayının ifadelerinin netleştirilmesi sağlanmıştır. Öğretmen adayına kendi dönütleri dâhilindeki öğretim sürecinin bütün olarak yansıtılması sonucunda, öğretim sürecini ve fen etkinliklerini tarafsız biçimde değerlendirmesine katkı sağlanmıştır. İlgili araştırmalar Erdoğan'ın (2017) uygulama sürecinde yer verilmesini önerdiği yansıtıcı yaklaşım sayesinde kendisini geliştirme imkânı verildiğini savunmaktadır (Whipp, 2003; Gürsoy ve diğerleri, 2013). Uçar Yalın (2008), eğitim alan uygulama öğretmenlerinin yansıtıcı bir yaklaşım kazandıklarını ve bu yaklaşımın öğretmen adaylarının gelişimine olumlu katkı sunduğunu ileri sürmüştür. Onan (2015) ise yaratıcıyı düşünmeyi teşvik eden sanat eğitiminin de, yansıtıcı düşünmeye alternatif çözümler getirebileceğini ifade etmiştir. Bu tez çalışmasından elde edile sonuçlar ilgili araştırmaların sonuç ve önerilerini destekler niteliktedir.

5.1.3. Öğretmen yetiştirme modeli olan Klinik Danışmanlık Modelinin uygulama sürecinde paydaşların rolleri. Paydaşların eşzamanlı bir biçimde sürece katılımları, öğretmen adayının süreç içinde çok boyutlu biçimde izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra paydaşların sürece eşzamanlı katılımı, KDM'nin uygulanması

açısından ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur. KDM'nin tüm paydaşları eşzamanlı biçimde sürece katma prensibi, öğretmen yetiştirme yaklaşımı açısından objektiflik, şeffaflık, çok yönlülük ve yansıtıcı düşünme gibi birçok mesleki kazanımı beraberinde getirmektedir. Atmış (2013) tarafından uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının paydaşların yetersiz iş birliğinden, yetersiz denetimden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları da ifade edilmiştir. Yeşilyurt (2010), uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının yeterince işbirliği yapmadıkları ve iletişim kurmadıkları, uygulama sürecinde öğretmen adaylarını izlemediklerini çalışma sonuçlarında belirtmiş ve tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını daha fazla yerine getirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Yıldız (2012)'ın yaptığı araştırma sonuçlarında, uygulama öğretmenlerinin süreçteki faaliyetlere planlı bir biçimde katılmadığı ifade edilmiş, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri uygulamalar konusunda ne kadar hassas ve plânlı davranırsa, öğretmen adaylarının o derece uygulamalara aktif bir şekilde hazırlıklı ve plânlı bir şekilde katıldıkları belirtilmiştir. Paydaşlar arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi gerekliliğinin KDM'nin amaçları içerisinde yer aldığı Gürsoy ve diğerleri (2013) tarafından ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları paydaşlar arasındaki etkileşimin kuvvetlendirilmesi ve paydaşların daha fazla sorumluluk bilinci kazanması gerektiği önerileriyle benzerlikler göstermektedir. KDM'nin öğretmen yetiştirme sürecine getirdiği bu kazanımları Atmış (2013), Yeşilyurt (2010) ve Yıldız (2012) tarafından yapılan çalışmalarda sorunlara çözüm niteliği taşımaktadır.

Öğretmen adayının mesleki gelişiminin ve özel bir alanda hedeflenen ileriye dönük olumlu değişimlerinin sağlanabilmesi için öğretmen adayına düşen önemli roller bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinin temellerinden biri olan rehberlik etme, KDM'nin özellikle üzerinde durduğu öğretim elemanı rollerindedir. Öğretim elemanı tarafından öğretmen adayına yapılan doğru rehberlik, öğretmen adayının hatalarını görmesine, bazı durumlarda da hata sandığı davranışların, dersin ve öğrencilerin lehine olduğunu fark

etmesine katkı sağlamıştır. Paydaşların yaptığı bilinçli rehberlik sonucunda, öğretmen adayı kendisini yersiz yere eleştirdiği yönleri fark edebilme ve göremediği olumlu yönlerini görerek tecrübe edinme şansı kazanmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde Yıldız (2012), uygulama öğretmenlerinin rehberlik konusunda yetersiz kaldığını, meslek ve alan bilgisi konusunda kendilerinin de rehberliğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bulunuz ve Bulunuz (2015) ve Aytaç (2010), öğretim elemanlarının yeterli rehberlik yapmadıklarını, rehberlik rolü en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Tok (2011) yaptığı çalışmada uygulama öğretmenlerine, öğrencilere nasıl rehberlik etmeleri gerektiği ve geri dönütlerin nasıl verilmesi gerektiği konusunda eğitim verilmesi gerektiğini önermiştir. Sağ'ın (2008) çalışmasının sonuçları ise adayların uygulama öğretmenlerinden iyi bir rehber ve rol model olmalarını, uygulama öğretim elemanlarından ise kaliteli bir rehberlik ve danışmanlık alabilmeyi beklemediklerini göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırma, Tok (2011) ve Sağ (2008) tarafından sunulan önerileri desteklemekte, Aytaç (2010), Bulunuz ve Bulunuz (2015) ve Yıldız (2012) tarafından ileri sürülen sorunların çözümüne destek vermektedir.

KDM sürecinde öğretim elemanının rollerinden biri olan cesaretlendirme, öğretmen adaylarının en fazla gereksinim duyduğu davranışlarından biri olmasının yanı sıra bu çalışmada öğretmen adayının fen dersi öğretimi adına özellikle ihtiyaç duyduğu yöntemlerden biridir. Uygulama öncesinde özellikle fen dersine karşı önyargıları ve öz güven eksikliği olan öğretmen adayına paydaşlar tarafından verilen cesaret verici dönütler, uygulama sonrasında öğretmen adayının fen öğretimi konusunda kendisine güvenen, mesleğe başladığında bu dersi öğrencilerine de sevdireceğine inanan bir sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmesine olumlu katkı sağlamıştır. Hurioglu (2016), dönüt ve düzeltme etkinliklerinin düzenli gerçekleştirildiği deney grubundaki öğretmen adaylarının, Erdoğan (2017) ise yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin uygulandığı öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-güven kazandıklarını araştırmaları sonucu ortaya koymuşlardır. Atmış'in (2013) uygulama

öğretmenin öğrencilerle konuşma üslubundan, güvensizlikten ve ders anlatımına müdahale etmesinden dolayı öğretmen adaylarını olumsuz etkilediği, cesaretlerini kırarak özgüvenlerinde düşüşe neden olduğunu ifade ettiği çalışmasındaki sorunlara Hurioglu'nun (2016) ve Erdoğan'ın (2017) araştırmaları ile birlikte bu tez çalışmasının bulguları öneri niteliği taşımaktadır.

Öğretmen adayının gerçek ve objektif bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyan nesnellik, öğretim elemanının öznel düşüncelerinden uzak, sadece tuttuğu notlara dayalı olarak değerlendirme yapmasını sağlayan rollerindedir. KDM'nin doğası gereği bu araştırmada uygulanan nesnellik sayesinde öğretmen adayı kişisel görüşlerden uzak ve kendi sözlerinden alıntılarla desteklenen dönütler sonucunda fen öğretim sürecini ve kendi öz değerlendirmesini mümkün olduğunca objektif kritik edebilme yeterliliği kazanmıştır. Acar'ın (2012) öğretmen adaylarının fen öğretiminde, en gerekli ihtiyaçlardan birinin değerlendirme sürecinde objektif olma olduğunu vurguladığı çalışması, bu araştırmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Öğretim elemanının sorumluluklarının yanı sıra öğretmen adayına da düşen belli görevler vardır. Öğretmen adayının mesleki hazırlığı ve gelişimi için öncelikle bunlara istekli olması ve kendisine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi KDM için önemli bir ihtiyaçtır. Eleştirilere açık olma, paydaşların görüşlerini alma ve dönütleri en verimli şekilde değerlendirme öğretmen adayına düşen rollerdendir. Araştırma süresince gözlemlenen öğretmen adayları fen öğretimine ilişkin kendisine yöneltilen olumlu/olumsuz tüm eleştirileri dikkatle dinlemiş ve değerlendirme sırasında gerekli gördüğü açıklamaları, sormak istediği soruları diğer paydaşlarla paylaşmıştır. Bu sayede öğretmen adayının fen öğretimine dönük eksik kalan yönlerini ve bu eksik kısımları nasıl tamamlayabileceğini fark etmesi sağlanmıştır. Öğretim elemanının ve uygulama öğretmeninin fen öğretimini değerlendirme anlamında görüşlerini alan öğretmen adayları, görüşleri değerlendirerek daha sonraki dersler için

gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmiştir. Böylece öğretmen adayları zaman içerisinde alan bilgisini olumlu yönde geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından görüş ve önerilerinin dinlenmesine ihtiyaç duyduklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Smith & Lev-Ari, 2005). Parker'e (2005) göre aday öğretmenler sınıfta ders anlatmaya başlamadan önce öğretecekleri konu ve takip edecekleri ders planı hakkında uygulama öğretim elemanı ile kısa bir ön görüşmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Aytar (2011) sınıf öğretmenliği adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının pedagoji bilgilerinin yeterli olduğunu ancak fen dersi için pedagojik alan bilgilerinin yeterli olmadığını ileri sürmüştür. Eraslan (2009), öğretmen adaylarının paydaşlardan bekledikleri dönütü alamadıklarını ve bu durumun onların meslekten soğumalarına neden olduğunu ifade etmiştir. İncelenen araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmada öğretmen adayları rolü olarak gerekli görülen görüş almanın ve kendisinde fark edilen eksik yönlerini tamamlayabilmek için dönütleri değerlendirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

KDM ile öğretmenlik uygulamasında sürece katılan paydaşların eşzamanlı davranmasının yanı sıra bir arada bulunmaları ve işbirliği içerisinde olmaları, öğretmen adayının gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Sürece katılan paydaşların dersi değerlendirirken ortak görüşleri olduğu gibi karşıt görüşleri de olmuştur. Öğretmen adayının karşıt görüşlerin sebeplerini öğrenme amaçlı soruları sayesinde, paydaşlar son olarak genel bir görüş birliğine varmıştır. Bunun sonucunda öğretmen adayları görüş birliğindeki rolünden dolayı, mesleğe hazırlandığı uygulama sürecinde önemli bir payı olduğunu fark etmiştir. Bu sayede kendi düşüncelerine olan inancında ve özgüveninde artış olduğu düşünülmektedir. Paydaşlar arasındaki karşılıklı işbirliğinin ve ortaklığın öğretmen adayına etkili danışmanlık sağlayabilmek için ön koşul olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Krajewski & Anderson, 1980; NCATE, 2010; NCTQ, 2011). Erdoğan (2017) ise öğretmen adaylarının

uygulama sürecinde öğretimi değerlendirme konusunda farkındalık geliştirdiklerini, kendi öğretim etkinliklerini değerlendirme alışkanlığı kazandıklarını, açık fikirlilik tutumu geliştirerek meslektaşlar arası işbirliği geliştirmeye istekli hale geldiklerini ileri sürmüştür. Sözü geçen çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Klinik Danışmanlık Modelinde fen bilimleri entegrasyonu. Okul öncesi dönemden başlayan merak ve araştırma duygusunu ortaya çıkaran, araştırmaya sevk eden ve sonuçlarını düşündüren fen bilimleri dersi sınıf öğretmenleri tarafından ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde hayat bilgisi dersi olarak, 4. sınıfta ise fen bilimleri dersi olarak verilmektedir. Öğrencilerin okul öncesinden başlayan merak duygularının olumlu pekiştirilmesi ve araştırmaya teşvik edilmeleri için öğretmenlere önemli roller düşmektedir. İlköğretimde bu görevi sınıf öğretmenleri yerine getirmektedir. O nedenle sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi konusunda yeterli konu alan bilgisine, deney ve etkinlik hazırlayabilme/uygulayabilme becerisine, aynı zamanda fen öğretimine yönelik yüksek öz yeterlik inancına ve kendine güven duygusuna sahip olmaları beklenir. Tüm bunların sağlanabilmesi için üniversitelerde verilen öğretmenlik uygulaması derslerinin belli ve planlı bir standarta sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada;

KDM sayesinde her ders sonrası planlı bir şekilde yapılan konferans görüşmelerde öğretim elemanı tarafından öğretmen adayına nitelikli dönütler verilmiştir. Bu dönütlerin amaçlarından biri de, öğretmen adayının fen öğretimi konusunda konu alan bilgisini daha donanımlı bir hale getirmektir. Çünkü Öğretmen adayı ne kadar fazla hazırlık ve konuyla ilgili araştırma yaparsa öğrencileri derse o oranda fazlaca katacak ve öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını doğru şekilde giderecektir. Öğretim elemanının “şimdi bazı şeyleri yani fen konusunda bilgi çok yoğun olabilir ama soluk alıp verme ya da bir konuyu hazırlıyorsun o konuyu hazırlarken iyice okuyun tek bir konu 40 dk bir şey, o konu hakkında derinlemesine

bilgi öğrenebiliriz.” (1.YYDKG dökümü, s.7) sözleri öğretmen adayına ders öncesi anlatacağı konuyla ilgili detaylı bir araştırma ve hazırlık yapmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen adayı aldığı dönütler ve derste kullandığı, alan bilgisinin yeterli olmadığını gösteren cümlelerinin kendisine yansıtılması sonucunda daha sonraki fen derslerine titizlikle hazırlanmış ve mesleki bir gereklilik olan konuya hâkim olma yeterliliğini kazanmıştır. Diğer ders sonrası görüşmelerde öğretmen adayı derse uzun süre hazırlandığını ifade ederken, öğretim elemanı bu hazırlığın derse yansıdığını, konuyu sorgulayarak öğrencilerdeki var olan hataları düzelterek verimli bir ders işlendiğini vurgulamıştır. Son olarak gerçekleştirilen toplu görüşmede öğretmen adayının süreç ile ilgili düşünceleri aşağıda paylaşılmıştır.

“En son çekimde ilk derslerde alamadığım hazzı, mutluluğu aldım. Sürekli etkinliği yaptım, öğrenciler falan katıldı. Yani konuya hâkim oldum. Bilgi açısından çok çalıştım o konuya, gerçekten. Sanki sınava girer gibi çalıştım. O şekilde bilgin tam olduğu zaman hemen anlatabiliyorsun etkinliklerde falan. Kendime özgüvenim geldi yani benim son derste. Çünkü konuya çok hâkimdim, bir de öğrenciler katılıyordu, ilgilerini de çekti. Bir öğretmenin gerçekten derse hâkim olması gerekiyor. Korkarak girmeyeceksin derse.” (Son toplu görüşme, 33:20 sn.).

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersini yürüten sınıf öğretmenlerine fen öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ihtiyacını ileri süren Odabaşı'nın (2012), İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersinin diğer derslere göre daha fazla uzmanlık gerektirdiği sonucuna çözüm niteliği taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinde fen öğretimi sırasında bulunması gereken bir diğer özellik deney ve etkinlikleri hazırlayabilme/uygulayabilme becerisidir. Ancak mevcut öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adayları zaman kısıtlılığından dolayı klasik fen öğretimini

dahi deneyimleyememektedir. Araştırmada öğretmen adayı özellikle fen öğretimi sırasında gözlemlendiğinden, konu alan bilgisinin yanı sıra deney ve etkinlikleri hazırlayabilme/uygulayabilme konusunda da gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Hazırlık aşaması ders öncesi süreçte değerlendirildiğinden ders sırasında deney düzenine kuruluşu, öğrencilerin güvenliği, deneyin anlaşılabilirliği ve öğrencilere ne kazandırdığı dikkatle gözlemlenerek ders sonrası öğretmen adayı ile paylaşılmıştır. Bu sayede öğretmen adayı deney düzeninde neyin eksik bırakıldığını, neden istediği sonuca ulaşamadığını görmüş ve öğrencilere sunmadan önce yapmak istediği deneyleri kendisi veya bir arkadaşıyla deneyerek olası durumları öğrenmesi gerektiğinin farına varmıştır. Odabaşı (2012), mezuniyeti fen alanı dışındaki sınıf öğretmenlerinin deney ve etkinlikleri düzenlemede kendilerini yetersiz hissettiklerini, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ise diğer kıdem gruplarına göre fen öğretimi, deney ve etkinliklerin düzenlenmesi konularında kendilerinin daha yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Bu yönüyle araştırma, KDM'nin fen bilimleri ile entegrasyonunun mevcut problemlere alternatif çözümler sunduğunu düşündürmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başladıklarında, fen bilimleri dersini severek ve kendilerine güvenerek işleyebilmeleri önemlidir. Fen öğretimi konusunda kendisine güvenen ve öz yeterliği yüksek olan sınıf öğretmeni fen bilimleri dersini öğrencilerine de sevdirecek ve öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştireceklerdir. Zeynep'in her ne kadar KDM öncesinde derse karşı önyargıları bulursa da öğretmenlik uygulaması süreci boyunca gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve düzeltme yapmak istediği sürece yanında destek olan paydaşların varlığını bilmesi, Zeynep'in diğer anlatacağı derslere ne yapması gerektiğini bilerek ve tedirgin olmadan hazırlanmasını sağlamıştır. Bu sayede süreç sonunda Zeynep, fen öğretimi konusunda kendisine güvenen, mesleğe başladığında fen dersini öğrencilerine sevdireceğine emin bir öğretmen adayı olarak uygulama derslerini yüksek öz yeterlik ile tamamlamıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde Erdoğan (2007), fen öğretimi öz yeterlilik

inancı zayıf olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumsuz etkilediğini, Gülgün (2014) öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle araştırmanın bulguları Erdoğan (2007) ve Gülgün (2014) tarafından elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilebilir.

Sınıf öğretmeni adayının fen öğretimi yeterliklerini sağlayabilmesi için kendi yapması gereken durumların yanında üniversitelerde verilen öğretmenlik uygulaması derslerinin de belli ve planlı bir standarta sahip olması gerekmektedir. Her ne kadar bazı üniversiteler uygulama derslerine özel bir özen gösterse de tüm üniversitelerde ortak ve planlı bir uygulama olmadıkça bu mümkün olmamaktadır. Araştırma boyunca model alınan Klinik Danışmanlık, öğretmen adayını sadece sınırlı bir süre gözlemlemeyi değil, süreç boyunca ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrasında farklı yollarla gözlemleyip kritik etmeyi amaçlamıştır. Zeynep gerçek bir sınıf öğretmeni gibi dersine hazırlanmış, teftiş edilen bir öğretmen gibi dersini en iyi şekilde sunmaya çalışmış, ders sonrasında da kendisiyle aynı ve karşıt görüşleri değerlendirerek bir sonraki dersle ilgili kararlarını almıştır. Bu sayede Zeynep, mesleğe başlamadan mesleki deneyim kazanmış ve karşılaşılabileceği durumlara alternatif yollar üretme becerisi kazanmıştır. Özkara Çıray (2016) çalışmasında, sınıf öğretmenliğinde Fen ve Teknoloji Öğretimi I ve II derslerine yönelik olarak herhangi bir öğretim programının var olmadığını, sınıf öğretmenlerinin fen derslerinde yeterli alan bilgisine sahip olmamalarının ve fen derslerinde önemli yeri olan deney ve etkinlikleri yaparken kendilerine güven duymamalarının, öğrencilerin ortaöğretime fen dersine yönelik olumsuz tutumla geçmesine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, var olan mevcut sorunlara çözüm niteliği taşımaktadır.

Klinik Danışmanlık Modelinde fen bilimleri entegrasyonu sayesinde öğretmen adayında iyileşme sağlandığı düşünülen durumlardan bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

Deney ortamını planlama. Elde edilen verilere göre, öğretmen adayı deney düzeneğini planlamadan hazırlayıp uyguladığında deney sırasında hesaba katmadığı küçük bir aksilik dahi çıksa nasıl çözüm yolu bulacağını bilememektedir. KDM gereği, yapılan gözlemler sırasında dikkat edilen etkileşim analizi ve diyaloglar, dersin kritik edildiği sırada diğer paydaşlar tarafından öğretmen adayına yansıtılmış ve öğretmen adayının derste ne yaptığını düşünmesi sağlanmıştır. Öğretmen adayı kendi öz değerlendirmesini yaptıktan sonra paydaşlar tarafından gelen önerileri de dikkatle dinlemiştir. Gözlem sonrası yapılan kritik ve paydaşlar tarafından verilen dönütler sayesinde öğretmen adayı, deney öncesindeki tüm aşamaların planlanması, mümkünse dersten önce bir defa denenerak karşılaşılabilecek durumların tespit edilmesi gerektiğini fark etmiştir.

Deney ortamını hazırlama. Öğretmen adayının deney sırasında kullanacağı materyalleri önceden temin etmesinin ve deney öncesinde yönerge vererek öğrencileri sürece kontrollü hazırlamasının gerekliliği öğrenci davranışları ile ilgili tutulan notlar aracılığıyla YYDKG sırasında öğretmen adayı ile paylaşılmış ve öğrencinin gözünden düşünerek deney ortamında var olan problemleri kendisinin tespit etmesine katkı sağlanmıştır. Diğer fen dersi planlamasını yaparken öğrencileri ile yaşadığı etkinlik deneyimini dikkate alan öğretmen adayının, daha sonraki deney ortamlarını öğrencilerin seviyesine uygun şekilde planladığı ve hazırlandığı çalışmanın verilerine göre ulaşılan sonuçlardandır.

Deney sırasında sınıf kontrolü. Deney sırasında gerek güvenliği gerekse öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlama açısından önemli bir yere sahip olan sınıf kontrolü, gözlem sonrası gerçekleştirilen KDM'nin aşamalarından biri olan yansıtma süreci sayesinde öğretmen adayına yansıtılmış ve paydaşlarla beraber değerlendirilerek öğretmen adayının ihtiyaç duyduğu iyileştirme yolları kendisiyle paylaşılmıştır. Bu yolla öğretmen adayının

sonraki derslerinde, sınıf hâkimiyetini daha kolay bir şekilde sağladığı paydaşlar tarafından ifade edilmiştir.

Öğrenciyi etkinlik sürecine katma. Öğretmen adayından özellikle beklenen özelliklerden biri olan konuya hazırlıklı gelmenin, deney sırasında da gerekli olan önemli bir özellik olduğu yapılan YYDKG de özellikle vurgulanmıştır. Öğretmen adayı KDM'nin dönüt düzeltme ve yansıtma aşamaları sayesinde konu alan bilgisine hazırlık yaparak geldiğinde öğrencileri deney sürecine daha fazla katabildiği, dersini sorarak, sorgulayarak ve gelen soruları etkili şekilde cevaplayarak işlediği elde edilen bulgulara göre çıkarılan sonuçlardandır.

Öğrencinin fen dersine olan direnci. Ders sırasında sorulan sorulara cevap veremeyen öğrenciler, ilk ders öğretmen adayının dikkatini çekmemiş ancak bu durum paydaşlar tarafından fark edilmiştir. Bu durumun yansıtıldığı öğretmen adayı diğer derslerinde cevap hakkı istemeyen öğrencilere de söz hakkı vermiş; öğrencilerin cevaplayamadığı sorulara, farklı sorular sorarak ve öğrenciyi cesaretlendirerek cevap bulmasına yardımcı olmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adayının konuya olan hâkimiyeti öğrencilere çok sayıda soru sormasına ve paydaşların öğretmen adayında güven oluşumunu destekleyici dönütleri, öğretmen adayının gelen soruları kendisine güvenerek en iyi şekilde cevaplamasına katkı sağlamıştır. Bu durumun, öğrencilerin de fen dersine karşı olan korku ve önyargılarını azalttığı düşünülmektedir.

Öğretmen adayının fen öğretimine olan direnci. Öğretmen adayı uygulama dersleri öncesinde etkili bir fen öğretimi gerçekleştiremeyeceğini “belki çok verimli olamayacağım çocuklara... Türkçe ve matematikte kendime güveniyorum. Feni de anlatırım belki ama... (Birinci ikili görüşme, s. 4).” sözleriyle, ilk haftalardaki ders anlatımları sonrasında ise fen öğretiminin yeterli olmadığını “nasıldı dersin?” sorusuna “çok kötüydü, ben de yine heyecan

var, kelimeleri karıştırıyorum (2.ders gözlem kaydı, s. 1).” sözleriyle ifade ederek fen öğretimi konusunda başarılı olmadığını düşünmektedir. Ancak öğretmen adayı, ders sonrası yapılan YYDKG sayesinde paydaşlar ile dersini detaylı biçimde kritik etmesinin, gerekli dönüt ve rehberliği paydaşlar aracılığıyla sağlamasının ve verilen dönütleri en iyi şekilde değerlendirip uygulamasının, fen öğretimine karşı olan olumsuz düşüncelerini azalttığını, fen dersini deney ve etkinlik temelli işleyerek öğrencilerine sevdirebileceğine olan inancını arttırdığını aşağıda paylaşılan sözleri ile ifade etmektedir.

Kendime güvenim arttı diyebilirim fen açısından, kendi hatalarımı mesela ses tonumu, duruşumu, jest mimiklerimi kameraya bakarak ben bu hafta ne yaptım diye geribildirim aldım. Kamera olmasaydı çok yüzeysel kalacaktı, kendimi görmeyecektim. Fen dersinde olması gerçekten daha iyi oldu. Ben fen dersine ilgisizdim. Korkularımı yendim, dönüt aldım, özgüven kazandım. (İkinci ikili görüşme, s.1-3)

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle yapılacak öneriler, öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğini arttırmak için öneriler ve sınıf öğretmenliğinde fen öğretiminin niteliğini arttırmak için öneriler olmak üzere iki kategoride toplanabilir.

5.2.1. Öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğini arttırmak için öneriler.

Aşağıda öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğini artırmak için sonuçlara dayalı öneriler listelenmiştir.

1. Öğretmenlik uygulaması kapsamında ülkemizde yıllardır ciddi bir çalışma yapılmadığı ve öğretmen adaylarının uygulama, dönüt alma, değerlendirme, beklenti, görev ve sorumlulukları açısından önemli eksiklerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersleri yeniden ele alınabilir, ağırlığı artırılarak klinik danışmanlık

eğitimini merkeze alan çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlik deneyimi ve uygulaması dersleri geliştirilerek öğretmen adaylarının ihtiyaç ve beklentilerine daha fazla cevap verebilecek duruma getirilebilir.

2. Öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulaması derslerinin işlenme sürecinde görev alan öğretim elemanları, öğretmen adaylarını gözleme ve kritik etme noktasında eğitim almamaktadır ve özel gereksinimlere göre seçilmemektedir. Uzmanlık gerektiren öğretmenlik uygulamasının derslerinin süreç hakkında baştan sona bilgi sahibi olan ve hangi durumda nasıl müdahale edileceğinin eğitimini alan öğretim elemanları tarafından yürütülmesi ile daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir. Bu nedenle öğretmenlik uygulamasına katılacak öğretim elemanları bu dersi önemseyen ve istekli olan kişilerden seçilebilir, özel bir hizmet içi eğitime dâhil edilebilir; ilgili, nitelikli bir bilgi birikimi ve deneyimine sahip olabilirler.
3. Öğretmen yetiştirme amacıyla ele alınan öğretmenlik uygulaması sürecine Milli Eğitim İl Müdürlükleri'nin de aktif şekilde destek olması önemlidir. Öğretmen adaylarına uygulamaları gerçekleştireceği okul ortamında mümkün olan fiziki imkânlar en güzel şekilde sağlanmalıdır. Aynı zamanda kendilerine rehberlik edecek olan uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle sürece önemli bir destek sağlayacak olan uygulama öğretmenleri seçiminde, uygulamaya gerçekten istekli olan, iletişim ve işbirliğine açık, belli bir bilgi birikimi ve deneyime sahip, en önemlisi bu konuda hizmet içi eğitim almış öğretmenlere öncelik tanınabilir. Aynı zamanda yakın çevredeki uygulama öğretmenleri belli periyotlarda bir araya gelerek süreci kritik edebilir, meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunabilirler. MEB, uygulama öğretmenleri için tasarlanan danışmanlık eğitimlerini almayı ve sertifika bulundurmayı gerekli kılan yeni uygulamasıyla, sürece bilfiil dâhil olmaya başlamıştır.

4. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerini haftada bir gün staj okullarına giderek uygulamaktadır. Bu süre öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama, yeterli mesleki becerileri kazandırma, mesleki anlamda öz yeterliklerini artırma anlamında yeterli değildir. Aynı zamanda zaman kısıtlılığı öğretmen adayı ile diğer paydaşlar arasındaki iletişimin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. O nedenle son sınıfta okuyan öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması derslerine daha fazla yer verilebilir, öğrenilen bilgileri pratik edebilmelerine daha fazla imkân tanınabilir.
5. Öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceri kazandırma noktasında önemli yeri olan öğretmenlik uygulamasının geliştirilmiş standartlara sahip olması gerekmektedir. Ülkemizde bazı üniversiteler öğretmen yetiştirme konusunda özel yöntemler uygulayabilmektedir. Ancak öğretmen yetiştirmenin sahip olduğu önemli sorumluluktan dolayı bu durum üniversitelerin inisiyatifine bırakılmamalıdır. Tüm üniversitelere yönelik, uygulanması zorunlu olan, üniversitelerin kendi bünyelerinde içerik ve işleyişlerini şekillendirebilecekleri anlaşılır ve uygulanabilir standart modeller sunulabilir.

5.2.2. Sınıf öğretmenliğinde fen öğretiminin niteliğini artırmak için öneriler.

Aşağıda sınıf öğretmenliğinde fen öğretiminin niteliğini artırmak için sonuçlara dayalı öneriler listelenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde birinci sınıfta okuma ve yazma becerisi kazandırmaya öncelik verilmektedir. İlkokul öğrencisi için ilk gereklilik olan önemli bir yere sahip olan bu becerinin kazandırılması gerekmektedir. Ancak ilköğretimin son yılında dersler özelleşmekte, örneğin hayat bilgisi dersinin ismi fen bilimleri olarak değişmektedir. Bu değişim sadece dersin isminde değil aynı zamanda içeriğinde de meydana gelmektedir. Sınıf öğretmenleri her ne kadar lisans döneminde fen dersleri alsalar da öğrencilere fen öğretimi konusunda zorluk

yaşamaktadırlar. O nedenle sınıf öğretmenlerine okuma yazma öğretimi becerilerinin kazandırılmasının yanında, uygulama sürecinde fen dersi gibi özelleşmiş derslerin öğretimi konusunda da özel bir destek ve rehberlik sağlanabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini çok yönlü geliştirebilmek amacıyla öğretmenlik uygulaması derslerine daha önce önerildiği gibi daha fazla zaman tanınabilir. Öğretmen adayları lisans eğitiminin 3. Sınıfından itibaren staj okullarına uygulama yapma amacıyla gidebilir ve son iki yıl öğretmen adaylarına nitelikli rehberlik desteği verilebilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri ve bunun gibi özelleşmiş derslerde öğretim yeterliklerini ve özgüvenlerini gerçek anlamda yükseltebilmek için uygulama derslerini uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının yanı sıra alana özgü bir uygulama öğretmeni (fen bilimleri öğretmeni, v.b.) daha gözlemleyebilir ve değerlendirebilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde en fazla sorun yaşadıkları konulardan biri deney ve etkinlikleri planlama/uygulamadır. Öğretmenlik uygulaması dersinin saatleri artırılarak haftada en az bir ders saati sadece deney ve etkinlik gözlemine ayrılabilir. Bu uygulama fen bilimleri ve matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları için de önemli bir gerekliliktir.
5. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayı olan katılımcının fen öğretimi nitel yöntemlerle gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir. Yine KDM ile uygulama sürecinde sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretim becerileri nicel yöntemlerle değerlendirilebilir ve sonuçlar tartışılabilir.

5.2.3. Yapılacak araştırmalar için öneriler. Aşağıda konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara yön verebilecek öneriler listelenmiştir.

1. Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimini incelemeyi amaçladığından

fen dersine özgü kritikler ele alınmış ve fen öğretimi anlamında sınıf öğretmenlerine özel bir rehberlik yapılması önerilmiştir. Ancak bu çalışmada yararlanılan KDM süreci, fen bilimleri dersi gibi Türkçe, matematik, sosyal bilimler, İngilizce, müzik, beden eğitimi, v.b. gibi diğer derslerde de model alınabilir.

2. Sınıf öğretmenliğinde fen öğretimini KDM ile gözlemlemek amacıyla seçilecek Örneklem, lisans sürecinin ilk yılından itibaren gözlem yapılarak fen derslerinde katılımı en düşük ve en yüksek olan iki grup şeklinde çalışma yapılabilir.
3. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tekli durum çalışması deseni tercih edilmiştir. KDM' nin fen öğretimine olan etkileri, birden fazla okulda, farklı sınıflarda ya da değişik örneklem gruplarıyla çoklu durum deseni tercih edilerek değerlendirilebilir.
4. Durum çalışması yerine süreçteki değişime odaklanan eylem araştırması gibi farklı bir araştırma yaklaşımı ile çalışma yapılabilir.
5. Web destekli uygulamaların olumlu katkılarını da sürece dâhil etme amacıyla, KDM uygulamalarında teknolojiden yararlanılabilir. Öğretmen adaylarının istekleri doğrultusunda KDM grubu içerisinde ders çekim videoları paylaşarak akran değerlendirmeleri ve akran paylaşımları çok yönlü biçimde gerçekleştirilebilir.

Bu tez çalışması, TÜBİTAK tarafından desteklenen, "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" başlıklı ve 111K162 no'lu EVRENA projesi kapsamında hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Acar, D. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Derslerinde Öğrenme Öğretme Süreci Yönüyle Pedagojik Alan Bilgisi İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Alkan, S. (2012). *AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması Ve Türkiye İçin Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli Önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul Ve Ortaokullarda Yapılan Sınıf İçi Denetim Etkinliklerinin Klinik Denetim Modeli Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi Ve Öğretim Programının Hazırlanması*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- AVCI, A. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kendi Çizimlerinden Fen Ders Öğretmenine Yönelik Algıları İle Fen Öğretim Öz Yeterlik İnançları Arınasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Avila de Lima, J. (2003). Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*. 29 (3), 197–218.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Aytar, A. (2011). *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde İnsanın Çevreye Etkisi Konusu İle İlgili Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Balcı, S. (2015). *Zenginleştirilmiş ve Etkileşim Temelli Etkinliklerin Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Etkilerinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Baskan Atanur, G., & Aydın, A. (2006). *Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439–456.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for Teaching*, 26(3), 207–224.
- Borko, H., & Mayfield, V., (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 501 – 518.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353–368.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Available from:
<http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., Göktalay, Ş. B., & Peker, H. (2014). Klinik danışmanlık modeli ile geleneksel öğretmenlik uygulamalarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER), 24-26 Nisan 2014, İstanbul, Turkey.

- Bulunuz, N., Gürsoy, E., Kesner, J., Göktalay, Ş. B., & Salihoğlu, U. (2014). The implementation and evaluation of a clinical supervision model in teacher education in Turkey: Is it an effective method? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 14(5), 1823-1833.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen Eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 131-141.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 401-429.
- Bulunuz, N., & Gürsoy, E. (Editörler). (2018). *Klinik Danışmanlık Modeli: İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik Ve Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspective of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 65-78.
- Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cook, G. E., & Skipper, B. L. (1986). *Bridge over troubled waters: training for department level supervisors*, Association for Supervision and Curriculum Development, San Francisco, ABD.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (2.Baskı, Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Erol Ofset.
- Çetinkaya, E. (2014). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni Ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C., Heath and Company.
- Doğan, N. (2015). *Görsel Sanatlar Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (Gazi Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz yeterlilik İnançlarının Denetim Odağına Göre Farklılığının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207–221.
- Erden, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları Ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir

- Erdoğan, İ. (2017). *Yansıtıcı Düşünmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Glickman, C. D., & Bey, T. M. (1990). Supervision. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 549–566). New York: Macmillan.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gök, E. (2017). Öğretmen Yetiştirmede Kalite Tanımlama: Türk Kamu Yükseköğretim Kurumlarından Dersler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 623-673. doi: 10.14527/kuey.2017.020
- Göktalay, Ş.B., Kesner, J., Uzun, A., Bulunuz, N., Gürsoy, E., & Bulunuz, M. (2014). *Redefining a teacher education program: Clinical supervision model and uludagkdm*. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*. 5(2), 1-11.
- Gözüm, A. İ. C. (2015). *Okul Öncesi, Sınıf Ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Öz Yeterliklerine Göre Sosyo- Bilimsel Tutum Ve Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi (Kars İli Örneği)*. (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experience: perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118–1129.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student Teaching and School Experience. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 549–566). New York: Macmillan.
- Güler, S., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Gülgün, C. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Öğrencilerinin Fen Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması (Sivas). (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.*
- Gürsoy, E., & Damar, E. (2011). Cooperating Teachers' Awareness About Their Role During The Teaching Practice Course: The Turkish Context. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 54–65.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Göktalay, Ş.B., Bulunuz, M., Kesner, J., & Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Special issue (1), 191-203.
- Haggarty, L., (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21(2), 183 – 197.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993). Models of Supervision. In *Clinical supervision: a practical guide to student teacher supervision* (Ch. 6, pp. 75-96). Madison, Wis.: Brown & Benchmark.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Dönüt-Düzeltilmenin Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama Ve Uygulama Becerileri İle Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.*
- Hürriyet Gazetesi, (Nisan 2018). Bu Eğitimi Almayan 'Uygulama Öğretmeni' Olamayacak. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/bu-egitimi-almayan-uygulama-ogretmeni-olamayacak-40821492>)

- İzgi, Ü. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Ve İlköğretim I. Kademe Fen Eğitiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Etkileri*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Johnston, C. (1987). TA Training in supervisory international communication: Two tests of the effect, American Educational Research Association, Washington, DC, ABD.
- Kazu, İ. Y., & Yenen, E. T (2014). Öğretmen Yetiştirmede Yeni Bir Yaklaşım: Klinik Uygulama. *İlköğretim Online*, 13 (3), 796-805.
- Keçik, I., & Aydın, B. (2009). *AÖF İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı: Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Öğretmen Adayı Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kent, S. I., (2001). Supervision of student teachers: practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (3), 228–244.
- Khine, M. S., & Lourdasamy, A. (2003). Blended learning approach in teacher education: Combining face-toface instruction, multimedia viewing and online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 671-675.
- King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and Professional development. *Internet and Higher Education*, 5, 231-246.
- Koç, S., Ergezen, S., Ayas, A., Baki, A., Çepni, S., Kıncal, R., ... Yılmaz, M. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Ankara*.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

Krajewski, R., & Anderson, R. (1980). Goldhammer's clinical supervision a decade later.

Educational Leadership, 37, 420-423.

Kuter, S., & Koç, S. (2009). A Multi-Level Analysis Of The Teacher Education Internship İn

Terms Of İts Collaborative Dimension İn Northern Cyprus. *International Journal Of Educational Development*, 29, 415–425.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about

teacching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (1.Baskı, Çev.

Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (2.Baskı, Çev. Ed.

S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam-Webster (2013). Learner's Dictionary. 9 Haziran 2013 tarihinde

<http://www.learnersdictionary.com/search/supervision> web sitesinden edinilmiştir.

Moyles, J. (2010). Practitioner reflection on play and playful pedagogies. In *Thinking about*

play: Developing a reflective approach, eds. J. Moyles. 1329. Maidenhead: Open University Press.

National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE] (2010). Transforming

Teacher Education through *Clinical Practice: Blue Ribbon Panel Report on Clinical*

Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. 10 Haziran 2013

tarihinde <http://www.ncate.org> web sitesinden edinilmiştir.

National Council on Teacher Quality [NCTQ]. (2011). *Student teaching in the United States*.

Washington, DC: Author.

- Odabaşı, V. (2012). *İlköğretim Okulu 4 Ve 5. Sınıflarda Fen Ve Teknoloji Dersinin Yürütülmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Ve Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri (İstanbul İli Anadolu Yakası örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Onan Coşkun, B. (2015). The Reflectivity in Practice Teaching of Visual Arts. *Anthropologist*, 20(1.2), 140-148
- Özdemir, M. (2012). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterliklerinin Kaynağı Olarak Uygulama Öğretmeni Ve Uygulama Öğretim Elemanı Desteği*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA.
- Özkara Çıray, F. (2016). *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi İçin Fen Öğretimi Dersleri Öğretim Programı Tasarısı*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726–737.
- Paker, T. (2000). Teaching Practice from student teacher perspective. *Çukurova University Journal of Social Sciences*, 6(6), 111 – 118.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. XIV. Ulusal Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongresi, Denizli.
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis; 34:5 Part II <http://pubmedcentralcanada.ca/pmcc/articles/PMC1089059/pdf/hsresearch00022-0112.pdf>)
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd Edition). Thousand oaks, CA: Sage Publications.

- Reavis, C. A. (1977). A test of the clinical supervision model. *Journal of Educational Research*, 70(6), 311-315.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117–132.
- Schulman, A. H., & Sims, R.L. (1999). Learning in an online format versus an in-class format: An experimental study. *Technology in Higher Education Journal*, 26(11), 54-56.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of education for Teaching*, 32(4), 369–378.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: Challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: OUP.
- Snyder, K. J. (1982). *The implementation of clinical supervision*, Southwest Educational Research Association, Austin Texas. ABD.
- Tan, M., & Temiz, B.K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13(13), 89-101
- Tatar, F. (2010). *İlköğretim Birinci Kademedeki Fen Ve Teknoloji Dersinin Etkili Yürütülmesi Üzerine Bir Çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Topkaya, E. Z., Yavuz, A., & Erdem, G. (2008). Yabancı dil eğitimi bölümleri için teoriden pratiğe öğretmenlik uygulaması.(Ed. D. Köksal). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tok, H. (2011). Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (4), 1369-1370.

- Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik Ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Etkileri*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uçar Yalın, M. (2008). *Uygulama Öğretmenliği Eğitiminin, Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Yeterliliğe ve Tutuma Etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society, In M.. Cole, V.J. Steiner, S. Scribner, & E.Souberman (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press. YÖK Fakülte Okul İşbirliği, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, 1998, Ankara.
- Weshah, H. A. (2007). Training pre-ervice teacher educationon reflective practice in Jordanian universities. *European Journal of Scientific Research*, 18 (2), 306-331.
- Whipp, J. L. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions: Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. *Journal of Teacher Education*, 55 (4). 321-334.
- Wittenburg, D. K., & McBride, R. E. (1998). Enhancing the student-teaching experience through the Internet. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 69 (3), 17-20.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli Ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, S. (2011). *Kosova'da Öğretmen Yetiştirme Politikası (1990-2010) İle Kosova'da Ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. A. (2012). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan "Öğretmenlik Uygulaması" Dersinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) (2007) *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi*, YÖK: Ankara.

Ekler

Ek-1: KDM Kılavuz Kitabı İçindekiler Bölümü

İçindekiler	
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz Kitabı.....	2
1.2 Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar.....	5
1.3 Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkında Yapılan TÜBİTAK Destekli Proje.....	9
1.4 Ülkemizde Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkında Yapılmış Tezler.....	10
1.5 Ders Araştırması / İmecesesi (Lesson study).....	13
1.6 Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkında Yapılan Diğer Araştırmalar.....	15
1.7 Klinik Danışmanlık, Yansıtmacı Düşünme ve Değerlendirme.....	17
1.8 Klinik Danışmanlık Modeli (KDM).....	19
2. YÖNTEM.....	29
2.1 Katılımcılar.....	29
2.2 Projenin Aşamaları.....	30
2.3 Projede Kullanılan Veri Toplama Araçları:.....	30
2.4 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	32
2.5 Verilerin Analizi.....	35
2.6 (2014) Bahar Dönemi Veri Toplama Süreci.....	35
2.7 Deney Grubunda Diğer Gruplarından Farklı Olarak Yapılan Çalışmalar.....	37
2.8 Deney Grubu Okullarındaki Dönem Sonu Genel Değerlendirme Toplantıları.....	38
2.9 (2014) Bahar Dönemi Kapanış Töreni.....	39
3. BULGULAR.....	40
3.1 (2013) Güz Döneminde Yapılan Video Değerlendirmelerinin Analiz Sonuçları.....	40
3.2 (2014) Bahar Döneminde Toplanan Verilerin Analiz Sonuçları.....	42
4. PROJE KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN BİLİMSEL FAALİYETLER:.....	95
5. PROJE KAPSAMINDA ALINAN TEKNOLOJİK CİHAZLAR.....	99
6. PROJE SÜRECİNDE YAŞANAN AKSAKLIKLAR.....	99
7. TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİLER.....	102
7.1 Birinci Araştırma Sorusu Üzerine Tartışma.....	102
7.2 İkinci Araştırma Sorusu Üzerine Tartışma.....	104
7.3 Üçüncü Araştırma Sorusu Üzerine Tartışma.....	108
7.4 Dördüncü Araştırma Sorusu Üzerine Tartışma.....	111

7.5	Beşinci Araştırma Sorusu Üzerine Tartışma	112
7.6	Beklenti Anketleri Üzerine Tartışma	114
7.7	Sonuç.....	115
7.8	Öneriler	117
8	KAYNAKÇA.....	124
9	EKLER.....	136
	Ek 1. BURSA VALİLİĞİ VE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNDEN ALINAN İZİN YAZILARI.....	136
	Ek 2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI.....	164
	#1 Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu.....	164
	#2 Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu.....	166
	#3 Öğretim Elemanı Değerlendirme Formu	168
	#4 Öğretim Elemanı Değerlendirme Formu	170
	#5 Okul ve Uygulama Öğretmeni Değerlendirme Formu.....	171
	#6 Uygulama Öğretmeni Değerlendirme Formu.....	173
	#7 Öğretim Elemanının Öğretmenlik Uygulaması Derslerindeki Görev ve Sorumluluklarını Değerlendirme Formu.....	175
	#8A Ders Gözlem Formu (UÖE'nin Dolduracağı Form).....	177
	#8B Uygulama Öğretmeninin Günlük Gözlem/Dönüt Formu.....	180
	#9 Öğretmenlik Uygulamasını Değerlendirme Formu	181
	#10 A. Öğretmen Adaylarının Rolü Hakkındaki Beklenti Anketi.....	182
	#10 B. Uygulama Öğretim Elemanının Rolü Hakkındaki Beklenti Anketi	183
	#10 C. Uygulama Öğretmeninin Rolü Hakkındaki Beklenti Anketi	184
	Ek 3. GÖRÜŞME SORULARI.....	185
	Ek 4. VİDEO DEĞERLENDİRME FORMU	188
	EK 5. VİDEO DEĞERLENDİRME FORMU İÇİN KULLANILAN RUBRİK.....	190
	EK 6. 2013-2014 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI SONUNDA DENEY GRUBUNDA GÖREV ALMIŞ OLAN PAYDAŞLARA VERİLEN KATILIM BELGESİ ÖRNEKLERİ.....	193
	EK 7. ULUSLARARASI ARAŞTIRMACI İÇİN ÇALIŞMA İZİNİ YAZILARI.....	197
10. TABLOLAR LİSTESİ		
	Tablo 1. Projede kullanılan veri toplama araçlarının işlevleri	31
	Tablo 2. Projede kullanılan veri toplama araçlarını dolduran paydaşlar	31

Ek-2: Uygulama Öğretmenlerine Verilen Seminer Sunumu







**KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİ
BİLGİLENDİRME SEMİNERİ
(2013-2014 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI)**

**TÜBİTAK 111K162 NOLU EVRENA PROJESİ
“SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARI İÇİN
İYİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI:
KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİ”**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ,
BURSA
10-12-13 EYLÜL 2013**

8/2/2018

1

SEMİNER PROGRAMI

1. GÜN (10.09.2013)

- Tanışma
 - Proje ekibi
 - Deneyimli ve yeni katılımcılar
- Proje hakkında genel bilgilendirme
- GSU & ULUDAĞ Üniversitesi İşbirliği
- Bu projenin genel amaçları ve önemi
- Katılımcıların geçmiş «Öğretmenlik Uygulaması» deneyimleri
- Dönütlerin sözel olarak tüm grup ile paylaşılması,
- KDM için yazılmış olan kitabın katılımcılara dağıtılması ve tanıtımı
- Beklenti anketlerinin ve 7 nolu formun dağıtılması



ÇAY/KAHVE MOLASI

- Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) Nedir?
- KDM' nin uygulama aşamaları nelerdir ?
- KDM' nin aşamaları ile ilgili örnek video kliplerin izlenmesi ve dönütlerin alınması
- Günün özeti ve kapanış

8/2/2018

2

SEMİNER PROGRAMI



2. GÜN (12.09.2013)

- «Objektif» gözlem yapma etkinliği
- Objektif gözlem yapma ve veri toplamanın KDM'ndeki önemi
- Öğretim elemanın kullanacağı ders gözlem formunun tanıtılması ve formun nasıl değerlendirileceğinin açıklanması.

ÇAY/KAHVE MOLASI

- Gözlem sırasında kullanılabilir veri toplama teknikleri
- Örnek tekniklerin ve deneyimlerin paylaşılması
- Örnek bir dersin video klibinin izlenmesi.
- Katılımcıların örnek ders ile ilgili veri toplamaları
- Günün özeti ve kapanış

8/2/2018

3

SEMİNER PROGRAMI

3. GÜN (10.09.2013)

- Gözlem sonrası yapılacak üçlü / dördü konferansın önemi
- Konferans sırasında kullanılabilir tekniklerin tanıtılması
- Üçlü konferans örneklerinin izlenmesi.
- Konferanslarla ilgili dönütlerin paylaşılması
- Hangi yöntem ve teknikleri kullandığının verilecek çalışma kağıtlarına not edilmesi.

ÇAY/KAHVE MOLASI

- Projenin Geçen 1 Yılıın Değerlendirilmesi
- Uludagkdm FACEBOOK tanıtımı
- Projede kullanılacak veri toplama araçlarının UludagKDM facebook üzerinden tanıtılması

KAPANIŞ ve TEŞEKKÜR

Projenin Amaçları

- Öğretmen adaylarına temel öğretmenlik becerilerini eğitim fakültesinde kazandıracak,
- Sınıf içi performanslarını arttırarak mesleğe daha hazır biçimde başlamalarını yardımcı olacak ve,
- Öğretmenliğe başladıktan sonra da onların profesyonel gelişimine ışık tutacak **yeni bir öğretmenlik uygulaması programı geliştirmek**tedir.
- Bu programda öğretmen adaylarına daha sistemli ve çok yönlü dönüt vermeyi temel alan **«Klinik Danışmanlık Modeli»** kullanılacaktır.

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) Nedir?

KDM;

- Makro, işbirliği ve mikro düzeylerde paydaşlar arasında **karşılıklı iletişimi** oluşturan;
- Öğretmen adayının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından **düzenli olarak gözlemlenmesine** aynı zamanda **sistemik dönütler** almasına imkân veren; ve
- Öğretmen adaylarının gelecekte etkili bir öğretmen olabilmesi için onlara yapıcı destek ve rehberlik sağlayarak **kendi kendini yenileyebilme** özelliği olan bir danışmanlık sistemidir.

KDM: Üç ayağı olan interaktif bir danışmanlık sistemi



- Sistemin etkin biçimde çalışması, paydaşların her birinin diğer paydaşların performansları hakkında birbirlerine **etkin dönüt** vermesi ile mümkün.
- Herkesin **birbirinden haberdar** olduğu paralel bir çalışma.

8/2/2018

8

1. Ön Görüşme



- Öğretmen adayı ders öncesi dersin hedef ve kazanımları, kullanılacak öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında danışmanın genel görüş ve önerilerini alır.
- Bu süreçte öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı ile birlikte adayın anlatacağı dersin genel çerçevesi belirlenir.
- Derste öğretmen adayının kullanacağı ders planı belirli açılardan gözden geçirilir.

8/2/2018

9

2. Gözlem ve Veri Toplama



- Bu süreç öğretim elemanının ve uygulama öğretmeninin öğretmen adayı ders anlatırken dikkatli bir biçimde gözlem yaptıkları süreçtir.

8/2/2018

10

2. Gözlem ve Veri Toplama



- Adayın **tüm performansı** dersin başından sonuna dek ya video kamera, ya ses kayıt cihazı ya da not defterine not almak yolu ile **kaydedilir**.
- Yapılan tüm **kayıtlar** ve paydaşların gözlem formuna aldığı **notlar** öğretmen adayının dersi hakkındaki **verileri oluşturur**.
- Bu süreçte adayın dersine **hiçbir şekilde müdahale edilmemelidir**.

8/2/2018

11

3. Veri Analizi

- Bu süreç öğretim elemanının adayın performans kayıtlarını ve dersle ilgili toplanan tüm verileri ele alıp düzenlediği, dersin güçlü yanlarını tespit edip, geliştirilmesi gereken yönleri ve önerilecek stratejilerin neler olabileceğini belirlediği süreçtir.
- Bu süreç uygulama öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilirse, öğretmen adayı için daha etkili olur.



8/2/2018

12

4. Son Görüşme



- Ders bittikten hemen sonra yapılacak bu üçlü 7dörtlü görüşmeye **paydaşların hepsi katılır.**
- Görüşmenin akışını genel olarak **öğretim elemanı** yönetir.
- Görüşmede tüm **paydaşların etkin ve eşit katılımı** sağlanmalıdır.

8/2/2018

13

Son Görüşmenin İşleyişi

- İlk olarak öğretmen adayına söz verilir, aday dersi ile ilgili yansıtma yapar.
- Yansıtma yaparken üç temel unsurdan bahsedilebilir:
 - Deneyimi ayrıntılı bir şekilde **betimleme**,
 - Deneyimle ilgili **duygu ve düşüncelere yer verme**,
 - Deneyimi bu betimleme ve duygulara bakarak **değerlendirme** (Keçik ve Aydın, 2009, sf. 56.)
- Sonuç olarak yansıtmacılık düşünmeyi, yaptıklarımızdan ve deneyimlerimizden öğrenmeyi ve anlamayı içerir (Moyles, 2010).



Son Görüşmenin İşleyişi

- Yansıtma sürecinde aday dersinde yaptıklarını, verdiği kararları, kullandığı aktivite ve materyalleri ile dersin hedef ve kazanımlarını düşünerek bunların etkililiği hakkında bir öz değerlendirme yapar.

Dersimde,

- Neler iyi gitti?
- Neler eksik kaldı?
- Ne gibi değişiklikler yapılmasına ihtiyaç var?
- Ulaşılması gerekli kazanımlar neler?
- Hangi bilgilerin tekrardan öğretilmesine ihtiyaç var?

Son Görüşmenin İşleyişi

- İkinci olarak, uygulama öğretmeni adayın dersi ile ilgili dönüt ve önerilerini paylaşır.
- Daha sonra öğretim elemanı paydaşlar arasında etkili bir üçlü iletişim ve tartışma ortamı yaratarak, adayın dersine aldığı notlar ve topladığı veriler üzerinden giderek dönüt verir.

Üçlü Görüşmede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

- Dönüt verme sürecine öğretmen adayının **güçlü yönlerinden** başlanmalıdır.
- Adayın motivasyonunu ve cesaretini kırarak ifadeler yerine, adayın diğer derslerinde motivasyonunu arttırmasına yardım edecek ifadeler kullanılmalıdır.
- Görüşme sonunda konuşulan tüm konular **öğretim elemanı** tarafından genel olarak **özetlenmelidir.**
- Öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni verdikleri dönütlerde adayın kendine güvenini sarsacak ifadelerden kaçınmalıdır.

5. Yansıtma



- Bu sürece gelindiğinde hem öğretmen adayı hem de uygulama öğretmeni anlatılmış olan dersi mümkün olduğunca detaylı bir biçimde değerlendirmiş, daha etkili bir ders için adayın bundan sonra alması gereken önlemler konusunda bilgi sahibi olmuş biçimde KDM döngüsünü tamamlar.



- Üçlü görüşmenin ardından öğretim elemanı öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni ayrılır ve tüm verileri ile baş başa kalır. Öğretmen adayının tüm öğretmenlik performansı hakkında son genel değerlendirmesini yapar.

8/2/2018

19

**İLETİŞİM BİLGİLERİNİZİ YAZACAĞINIZ FORMU
DOLDURMADAN LÜTFEN SALONU TERK
ETMEYİNİZ.**

TEŞEKKÜRLER 😊

1975

Ek-3: Gözlem Formu

Güçlü Yanlar	Gelişime Açık Alanlar

Öğretim elemanı tarafından doldurulan gözlem formunun 1.sayfası

Nispeti neyi alıyor yazıyor?
 Sinyal güç + sessiz ve panik kaldırma koruyucu.
 "Bunu seçleri yapmayı gerektiriyor" Bunu da or oluy
 gerektiriyor" → yeme enerji ihtiyacı var. Enerji için
 "Or gerektiriyor."
 "Sizi emniyet oluyacağını Point seçme dillerini
 ihtiyacı? Yeme yeterli mi?
 - Hıçır arıyorlar mı? → yeme
 → Sadece alıp, yemek var mı? →

→ Raportta ~~değerlendirme~~
 Tawaduk sarılar ~~değerlendirme~~
 → "Bununla ilgili slayt gösterisi ~~konu~~ ⁴
 emniyet ~~değerlendirme~~"
 Ziyaretçi ~~değerlendirme~~. Genel emniyet ~~değerlendirme~~
 alınmalı. → neyi alıyorlar
 → Slayttan ~~değerlendirme~~ ⁴
 → Bunu ~~değerlendirme~~ ⁴ → ~~değerlendirme~~ ⁴
 Bütün odayı, belki de ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 "Bunu ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 yeme ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 → STIKER
 → Soru ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 → Emniyet ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 öğrenme ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 Nasıl daha fazla olabilir? Grup ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 ne ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 → Gruplar ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 yeme ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 Grup ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴
 neden ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴ ~~değerlendirme~~ ⁴

Öğretim elemanı tarafından doldurulan gözlem formunun 2.sayfası

→ Konu ile ilgili, ELMi talimata uydur/Ancak

→ Benim düşüncem! - - - -

"Öğretmenim dedi ki"

"Sözler eline şifre vereceğim!"

YAPIMIN

Yapmaları / davranışları gereken şekilde ilgili öğretileri
verme için konusunda ne düşünüyorsunuz.

→ Gerekli hallerde 2'den var. ↓

→ Resim yapma ne yapılabilir? Görsel keşifler
Ortalama bir ortam düşünün ve beş soru soruy
fark ediniz.

→ Çizim yapma yaparken "Ben ne dedim orsan"
Çizim - Çizim yok.

→ "Kelimeler keşifleri keşiflerim. Diğer ders keşifleri
edeceğim. Sözlü keşifleri "matematik" öğrenimle
Seri duydu mu?
- ZH oldu.

→ Söz tutuldu şifre resimlere yapıldı (90)

→ Resim yapma işlemini keşifleri. Keşifleri keşifleri
ile bağlantısı ne kadar.

Ek-4:**İkili Görüşme Formu / Birinci Görüşme**

İkili Görüşme Soruları	
Katılımcı:	Tarih:
Görüşmeci:	
Birinci Görüşme Soruları	
Fen derslerinde genelde ezberleyerek mi başarılı olurdun, anlamaya çalışarak mı?	
Üniversite yıllarında en fazla ilgi duyduğun, severek katıldığın ders hangisiydi?	
Üniversitede aldığın fen eğitimi yeterli buluyor musun?	
Üniversitede aldığın derslere dayanarak, hangi dersi severek, en iyi şekilde anlatacağına inanıyorsun?	
Deney yapabilme konusunda kendine güveniyor musun?	
KDM kapsamında ders anlatırken özellikle hangi dersinin izlenmesini istersin?	

Ek-5:

İkili Görüşme Formu / İkinci Görüşme

İkili Görüşme Soruları	
Katılımcı:	Tarih:
Görüşmeci:	
İkinci Görüşme Soruları	
KDM'nin beklentilerini karşıladığına inanıyor musun?	
Bu modelin sana katkıları neler oldu?	
İlk ders çekimini izlediğinde ne düşündün?	
Meslek hayatında fen derslerini öğrencilerine sevdireceğine inanıyor musun?	
Ders anlatım sonrasındaki üçlü görüşmelerde aldığın dönütlerin katkısı olduğuna inanıyor musun?	
Fen derslerinde özellikle teoride mi zorlandın, uygulamada mı?	
Çekimleri fen dersinde yapılmasını nasıl değerlendiriyorsun?	

Ek-6: Öğretmen Adayının Örnek Ders Planı

Öğretmen adayının 2.Ders Planı (1.sayfa)

GÜNLÜK DERS PLANI

11.11.2013

A.BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: ÖZEL İLKOKULU

Öğretmenin Adı:

Dersin Adı: Fen ve Teknoloji

Sınıf: 4-A

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: MADDELERİ TANIYALIM

Kazanımlar:

1.6.Mıknatıslar tarafından çekilen ve çekilmeyen maddeleri ayırt eder.

1.7.Maddeleri suda yüzme-suda batma, ıslanma-kuru kalma, su çekme-çekmeme özelliklerine göre sınıflandırır.

Öğrenme Öğretme Stratejileri: Anlatım, soru- cevap, gözlem yapma, eğitsel oyun

Araç Gereçler: Çeşitli madde örnekleri, leğen,su,sınıf tahtası, tebeşir, A4 kağıtları

Etkinlikler:

ETKİNLİK 1:MIKNATISIN ETKİSİ

ETKİNLİK 2:MIKNATIS HANGİLERİNİ ÇEKER?

ETKİNLİK 3:EN ÇOK SUYU KİM ÇEKER?

ETKİNLİK 4:KİM SUYUN ÜSTÜNDE DURABİLİR?

Kaynaklar:

İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB, 2011

İlköğretim Fen ve Teknoloji Kitabı, 2012-2013

www.egitimhane.com

www.fenokulu.net

Öğretmen adayının 2.Ders Planı (2.sayfa)

11.11.2015

B.İŞLEYİŞ BÖLÜMÜ

1.GİRİŞ

Dikkat Çekme : Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur ve onlardan soruları cevaplamaları istenir.

Mıknatıs tarafından çekilip çekilmeme, maddelerin özelliklerinden biri olabilir mi?

Maddenin görünüşüne bakarak mıknatıs tarafından çekilip çekilmediğini anlayabilir miyiz? Yoksa bunu anlamak için mıknatısla deneme yapmak mı gerekir?

Güdüleme: Bu dersin sonunda çok önemli bilgiler edineceksiniz.

Gözden Geçirme: Maddeleri mıknatıs tarafından çekilen-çekilmeyen, suda batan-suda batmayan, ıslanan-kuru kalan, su çeken-çekmeyen gibi niteliklerine göre sınıflandırabileceksiniz.

2.GELİŞME

ETKİNLİK 1:MIKNATISIN ETKİSİ

Öğrenciler birkaç gruba ayrılır. Her gruba mıknatıs verilir. Sınıfa getirilen çeşitli maddeler(plastik tarak, kurşun kalem, silgi vb.) gruplara dağıtılır.

Öğrenciler hangi maddenin mıknatıs tarafından çekileceğini ya da çekilemeyeceğini tahmin ederler. Daha sonra deneme- yanılma yoluyla hangi maddelerin mıknatıs tarafından çekilip çekilmediğini gözlemlerler. Tahminlerini gözlem sonuçlarıyla karşılaştırırlar. Son olarak gözlem sonuçları sınıf tahtasına yazılır.

ETKİNLİK 2:MIKNATIS HANGİLERİNİ ÇEKER?

Etkinliğe başlamadan önce sınıftaki öğrencilere çeşitli maddelerin isimlerinin ve şekillerinin bulunduğu kâğıtlar dağıtılır. Daha sonra sınıftan bir öğrenci seçilir.

Seçilen öğrenci sıraların aralarından yavaşça yürümeye başlar ve sınıf kapısına doğru ilerlemek ister. Ancak bazı maddelerin yer aldığı kâğıtların yanına geldikçe şu soru öğrenciye sorulur:

-Kâğıtta bulunan madde mıknatıs tarafından çekilebilir mi? Neden?

Öğrenci soruyu doğru cevaplarsa yürümeye devam edecek, yanlış cevaplarsa yürümeye devam edemeyecektir. Bakalım seçtiğim bu öğrenci sınıf kapısına ulaşabilecek mi?

ETKİNLİK 3:EN ÇOK SUYU KİM ÇEKER?

Masaya bir miktar su dökülür. Bazı maddeler öğrencilere gösterilir ve hangi maddelerin suyu çekeceği ya da çekemeyeceği konusunda tahminde bulunmaları istenir. Gözlem sonucunda maddeler suyu çeken ve çekmeyen şeklinde sınıflandırılır. Gözlem sonuçları sınıf tahtasına yazılır. Aşağıdaki sorular cevaplandırılır:

En çok su çeken madde hangisidir?

Maddeler içinde hiç su çekmeyen ya da çok az su çeken var mı?

Bunlardan hangilerini yere dökülen suyu kurulamada kullanmamız doğru olur? Niçin?

ETKİNLİK 4:KİM SUYUN ÜSTÜNDE DURABİLİR?

Büyükçe bir leğen su ile doldurulur. Sınıftan üç öğrenci seçilir. Seçilen öğrencilere verilen maddeleri öğrenciler suyun içine koyarlar. Hangi maddelerin suda yüzeceğini ya da yüzemeyeceğini gözlemlerler. Gözlem sonuçları sınıf tahtasına yazılır.

Ek-7: Yansıtıcı Değerlendirme Formu:

Yansıtıcı Değerlendirme Formu	
Katılımcı:	Tarih:
<p>Yansıtıcı değerlendirme formu ile ders süreci hakkında öğretmen adayına sorular sorulması ve yanıtların aranması, bu sayede öğretmen adayının kendi uygulamaları hakkında düşünmesi, değerlendirme yapması ve karar vermesi amaçlanmaktadır.</p>	
Araştırmacı:	
Dörtlü Konferans Görüşme Soruları	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenciler hedeflenen kazanımlara ulaşabildi mi? ➤ Dersin başarılı yönleri nelerdi? ➤ Öğretim sürecinin hangi kısımlar yeteri kadar başarılı değildi? Neden? ➤ Bu ders tekrar anlatılsa, neler farklı yapılabilir? ➤ Öz değerlendirme yaparsak, anlatılan derse not olarak ne verilmeli? ➤ Bu ders süreci, öğrenciler için ilgi çekici ve heyecan verici miydi? 	

Ek-8: Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu

		E	K	İ
1.0 KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ				
1.1 KONU ALANI BİLGİSİ				
1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme			
1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ				
1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			
1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			
2.0 ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ				
2.1 ÖĞRETİM SÜRECİ				
2.1.1	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.1.2	Kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
2.1.3	Zamanı verimli kullanabilme			
2.1.4	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
2.1.5	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
2.1.6	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
2.1.7	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
2.1.8	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
2.1.9	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
2.1.10	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
2.1.11	Kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabilme			
2.2 SINIF YÖNETİMİ				
Ders başında				
2.2.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
2.2.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
Ders süresinde				
2.2.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
2.2.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
2.2.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
2.2.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
Ders sonunda				
2.2.7	Dersi toplayabilme			
2.2.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
2.2.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme			
2.3 İLETİŞİM				
2.3.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
2.3.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
2.3.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
2.3.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
2.3.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
2.3.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			
Toplam:				

Ek-9: İzin Formları

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

21 Mart 2012

Sayı : B.084.MEM.0.16.20.02-605 / 23764
Konu : Nermîn BULUNUZ Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yazgma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermîn BULUNUZ'un yürütücülüğünü yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında uygulamasını ilimiz ekli listede isimleri yer alan Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 14 Mayıs 2012 tarihli ve 044/13608 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarında üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile ilgili izin talepleri ile ilgili uygulama esasları ilgi genelgede belirtiliğinden, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermîn BULUNUZ'un yürütücülüğünü yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında uygulaması ile ilgili veri toplama araçlarının, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili anketlerin okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin anlı okul müdürlüklerince gövülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin görevin ve sorumluluğunda ilimiz Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ilgi Genelge çerçevesinde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.


OLUR
...05/2012

Eyüp Sabri KARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı


Anilâ GÜLSER
Millî Eğitim Müdürü

EK:
Okul Listesi (1 Sayfa)

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

OKUL LİSTESİ

İLÇE	OKUL ADI
Niğde	Özel 3 Mart İlköğretim Okulu
Niğde	Yahide Aktuğ İlköğretim Okulu
Niğde	Dişek Özer İlköğretim Okulu
Osmangazi	Sahin Yılmaz İlköğretim Okulu
Osmangazi	İstiklal İlköğretim Okulu
Osmangazi	Pilot Sanayi İlköğretim Okulu
Yıldırım	Nemik Kemal İlköğretim Okulu
Yıldırım	Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu


İlhan İZARCA
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ULU.0.12.71.00-903.07.02 443
Konu :Uygulama izni

67 Sayı 772

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

İlgi: 22.12.2011 tarih ve B.30.2.ULU.0.12.73.00/151 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirttiğiniz Bölümünüzde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ'un yöneticiliğini yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları Klinik Danışmanlık Modeli" adlı proje kapsamında 2012-2013 Güz döneminde sınıf öğretmenlerine uygulama yapma isteğine ilişkin Borsa Vahitliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 27.01.2012 tarih ve 4572 sayılı yazı örneği ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Murat ALTUN
Dekan

Eki:
Yazı örneği(2 sayfa)

İznilenildi
3.2.2012
M. DAVUTLU



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

01 Ekim 2012

Sayı : B.30.2.U.U.0.70.00.01-044/

3335

.../.../2012

Konu : Uygulama İzni

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 29.12.2011 tarih ve 3976 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Fakülteniz İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULLUNUZ'un yürütücülüğünü yapmaktaki olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yeteriştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı proje kapsamında 2012-2013 Güz döneminde sınıf öğretmenlerine uygulama yapma isteğine ilişkin Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 29.12.2011 tarih ve 3976 sayılı yazı fotokopisi ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Mühlî PARLAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı fotokopisi (1 sayfa)

Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Gözleme Kampüsü 16059 - Söğütözü-BURSA
Tel: 0274 294 09 18- 294 40 44 294 04 77 Faks: 0274 294 0017
e-posta: rektur@uludag.edu.tr E-iletisim Adı: www.uludag.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi
Çalışan 5. Şef



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

27 Ocak 2012

Sayı : B.084.MEM.0.16.20.02-605/ 4572
Konu : Uygulama İzni

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi : a) M.E.B.ne Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Arayırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) 12 Ocak 2012 tarih ve 983 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İkoğretim Bölümü Fen Bölgesi Eğitimi Araştırma Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ'un yâreticiliğini yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında 2012-2013 Güz döneminde Müdürlüğünüze bağlı ilçe yazı ekinde belirtilen İkoğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulama uygulama isteği ile ilgili ilçe yazınız ve ekleri incelendi.

"MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Anket ve Arayırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" ne göre eksiklerin tamamlanıp tekrar Müdürlüğünüze başvurulması konusunda bilgilerimize ve gereğini arz ederım.

Atilla GÜLSERİN
Millî Eğitim Müdürü



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

35 Ekim 2012

Sayı : B.30.2.U.LU.0.70.00.01-044/ 2.0.296
Konu : Uygulama İzni


.../.../2012

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 06.08.2012 tarih ve B.30.2.U.LU.0.71.01.00-929/4011 sayılı yazınız.

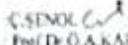
İlgi yazınızda bahsi geçen Fakülteniz İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ'un yürütücülüğünde yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı proje kapsamında uygulama yapma isteğine ilişkin Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 24.08.2012 tarih ve 38136 sayılı yazı ve ekleri fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. N. Saim KILAVUZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı fotokopisi (3 sayfa)

03.09.2012 Şef
03.09.2012 Genel Sekreter v.
03.09.2012


Prof. Dr. Ö. A. KARABULLUĞI

Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Gözlek Kampüsü 16054 - Nilüfer BURSA

Ayrıntılı Bilgi

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

23/08/2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.16.2012.605
Konu : Nermin BULUNUZ Uygulama İzin

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yaratıcı ve Sosyal Etkinlik İzlenleri konulu 07/05/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ un yöneticiliğini yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında uygulananımız ümüz ekli listede isimleri yer alan Özgür, Nüfer, Yıldırım ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 14 Mayıs 2012 tarihli ve 04413608 sayılı yazısı ile bildirilmektedir. Konu ile ilgili öğretmenlerin çalışma yapacağı türlerde ve uygulaması kapsama Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 16 Ağustos 2012 tarihli ve 04423397 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığında bağlı her il ve derecedeki okul ve kurumları üniversitelerin, özel toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile ilgili izin talepleri ile ilgili uygulama esasları ilçe genelinde belirlenmektedir. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ un yöneticiliğini yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında uygulama kapsamında okullara ibojak duyulduğu belirtilmektedir. Ekli listede yer alan okulların proje kapsamında alınması ve ekli listede belirtilen öğretmen uzmanlarının 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı başlık ders programları belirlenirken olabildiği ölçüde gerekli kolaylığı sağlanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde gereğini olubarmıza arz ederim.

01.08/2012

Hüseyin EREN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Avilla GÖZÜK
Millî Eğitim Müdürü

LK:
Okul ve Öğretmen Listesi (1 Sayfa)



Y.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125.605.01/2217107

27/08/2013

Konu: Nermin BULUNUZ' Araştırma İzi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarızma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ'un yürütücülüğünü yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Kinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında uygulanmasını ilimiz Osmangazi İlçesi Ziya Gökalp İlkokulu, Dr. Necla Yazıcıoğlu İlkokulu, Nilüfer İlçesi Süleyman Cura İlkokulu ve Yıldırım İlçesi Turgay Ciner İlkokulunda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 14/08/2013 tarih ve 044/25906 sayılı yazısı ile ibtilirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarda üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları araştırma faaliyetleri kapsamında verilerin toplanması ile ilgili izin talepleri ile ilgili uygulama esasları ilçe Genelgede belirtildiğinden, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ'un yürütücülüğünü yapmakta olduğu TÜBİTAK 111K162 "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Kinik Danışmanlık Modeli" başlıklı proje kapsamında uygulama aşamasında ek okulları ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. İlimiz Osmangazi İlçesi Ziya Gökalp İlkokulu, Dr. Necla Yazıcıoğlu İlkokulu, Nilüfer İlçesi Süleyman Cura İlkokulu ve Yıldırım İlçesi Turgay Ciner İlkokulunun proje kapsamına alınması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Anlla GÜLSAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Recep ÇELİK
Müdür
Güvenlik Kontrolü İmzalı
Asiye Ayarlıdır.
19 Eylül 2013

OLUR
27/08/2013

Eyyüp Sabri KARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: B.30.2.ULU.0.12.71.00.929/1164
Konu: Proje

25.09.2013

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Fakültemiz İktisadi Bilimler Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermiş BULUNUZ'un yürütücüsü olduğu TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Deneyimsel Model" adlı proje kapsamında EK görevli özünü sayılabilemesi için de adı listelenenlerin ekim görevli sınıf öğretmenlerinin MEB Personel Genel Müdürlüğüne 19.08.2010 tarih ve Sayı: B.08.0.PGM.0.06.02.4-2571/23578, Konu: Ders Dışı Eğitim Çalışmalarına Dair Hususlar 2010/49 nolu genelgesi uyarınca 2013-2014 Güz dönemi için 23 Eylül 2013 tarihinden 25 Eylül 2013 tarihine kadar, Bahar dönemi için ise 24 Şubat 2014 tarihinden 22 Mart 2014 tarihine kadar görevle de belirlendiği biçimde ders dışı eğitim çalışmalarını yürüten hocaları ile sınıf öğretmenlerini konusunda Bursa Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden görevli uzmanların önerileri doğrultusunda gereğini arz ederim.

imza

Prof. Dr. Murat ALTUN
Dekan

EKLER:
1-Bölgem yazısı(1 sayfa)
2-Dilekçe (1 sayfa)
3-Dilekçe Ekleri (9 sayfa)

1.10.2013 } Rektörlükten çıktı.

30.6.2013

Gönlü Sevinçerine Şofar Hanım
Zilli (Unvanı)

Bu belge 1970 nolu Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik ortamda oluşturulmuştur.

UL. Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Çarşamba / Bursa - 46100 - ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	Ayranca Bldği
Tel : 0224 2942155 - 2942163	Fax : 0224 2942155
www.uludaguniv.edu.tr	www.uludaguniv.edu.tr

Not: Bu belge elektronik ortamda yayımlanmıştır.

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Bozüyük - 1986

Öğr. Gördüğü Kurumlar:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Ortaokul - Lise	1997	2004	Mustafa Şeker Anadolu Lisesi
Lisans	2004	2008	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans	2010	2018	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bildiği Yabancı Diller ve : İngilizce- Orta Düzeyi

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	1. 2008-2012	80.Yıl Ortaokulu (İnegöl)
	2. 2012-2013	Cihangazi Ortaokulu (Bozüyük)
	3. 2013- devam ediyor	Arif Nihat Asya Ortaokulu (Bozüyük)

Kullandığı Burslar : 2012 – 2014 yılları arasında TÜBİTAK 111K162 no’lu Evrena projesi bursu (Bursiyer olarak görev aldım).

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler : TÜBİTAK 111K162 no’lu *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları için İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli* isimli Evrena projesi (Bursiyer olarak görev aldım).

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar :

1. Bulunuz, M., Peker, H. (Mayıs, 2012). “Öğrencilerin Temel Fizik Kavramları İle İlgili Kavram Yanılgıları: Bilim Merkezlerinde Bu Konularda Neler Yapılabilir?”. Uluslararası Katılımlı Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu, 26-27 Mayıs 2012. Merinos Kültür Merkezi, Bursa.
2. Peker, H., Bulunuz, M. (Eylül, 2014). Klinik Danışmanlık Modeli Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Dersi Öğretimindeki Beceri Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. 11.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-2014), 11-13 Eylül 2014, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
3. Peker, H., Bulunuz, M., Onan Coşkun B., & Bulunuz, N. (Mart, 2018). İyi Öğretmenlik Uygulamalarından Biri Olan Klinik Danışmanlık Modeli’nden Bir Sınıf Öğretmeni Adayının Fen Bilimleri Öğretiminde Yararlanılması. 1.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK-2018), 29-31 Mart 2018, Kervansaray Thermal Hotel, Bursa

Yayımlanan Çalışmalar :

1. Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., & Baltacı-Göktalay, S., Özteke, H.Ç., Salihoğlu, U.M., **Peker, H.** (2013). “İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli (2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı)” adlı TÜBİTAK (111K162) KDM bilgilendirme kitabı. [KDM Kılavuz Kitabı].
2. Bulunuz, N., Bulunuz, M. N., Çağlar-Özteke, H., Gürsoy, E., Baltacı-Göktalay, S., Uzun, A., Salihoğlu, U.M., & **Peker, H.**(2013). “TÜBİTAK 111K162 nolu EVRENA projesi 2013-2014 Eğitim Öğretim dönemi bilgilendirme seminerleri”*Uludağ Üniversitesi III. Bilgilendirme ve AR-GE Günleri*. 12-14 Kasım 2013. Uludağ Üniversitesi Prof.Dr. Mete Cengiz Kültür Merkezi/ Bursa. [Poster]

3. Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., Göktalay, Ş.B., Özteke, H.Ç., Salihoğlu, U.M., & **Peker, H.** (2014). Sınıf öğretmeni Yetiştirme Programları için İyi öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli, *11. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, 3 Mayıs Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
4. Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., Göktalay, Ş.B., & **Peker, H.** (2014). Klinik danışmanlık modeli ile geleneksel öğretmenlik uygulamalarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER), 24-26 Nisan 2014, İstanbul, Turkey.
5. Bulunuz, N., Bulunuz, M., & **Peker, H.** (2014) Effects of Formative Assessment Probes Integrated in Extra-Curricular Hands-On Science: Middle School Students' Understanding. *Journal of Baltic Science Education*, *13*(2), 243-258.



Hanife PEKER

13/09/2018

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Hanife PEKER
Tez Adı	Öğretmen Yetiştirme Modeli Olan Klinik Danışmanlık Modelinin Bir Sınıf Öğretmeni Adayının Fen Bilimleri Öğretiminde Nasıl Uygulandığının Betimlenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ Dr. Öğr. Üyesi Berna Coşkun ONAN
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 13/09/2018

İmza :

