

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNİN ÖĞRENCİ BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Gökhan DUMAN

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

İlk Kayıt Tarihi: 12.04.2013

Yayına Kabul Tarihi: 26.08.2013

### Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği lisans programı, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunu değerlendirmektir. Bu amaçla, öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu kullanılarak, öğrencilerin alanlarında hangi konularda zorlandıkları, nedenleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra, öğretmenlik uygulamaları sürecinde yaşadıkları olumsuz deneyimler; fakülte-okul işbirliği çerçevesinde ortaya konulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Çalışmaya Ankara'da hizmet veren iki devlet üniversitesinin, okul öncesi öğretmenliği programına devam eden on bir öğrenci (n=11) katılmıştır. Veriler betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Böylece öğrencilerin öğretmenlik uygulaması deneyimleri hakkında mümkün olan en çok bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin alanlarında en fazla değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmakta zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin kazanımlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme, kazanım göstergelere ulaşma düzeyini belirleyebilme ve uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme konularında yetersiz oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin fakülte-okul işbirliği içerisinde karşılaştıkları en büyük sorun ise görev tanımıdır. Öğretmen adayı durumundaki öğrenciler, statülerine uygun şekilde çalıştırılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı değerlendirme formunun alt boyut ve göstergelerinde görülen aksamalar ve fakülte-okul işbirliği içerisinde yaşanan problemler çalışmada detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ortaya konan sorunlar okul öncesi öğretmenliği programının kendine has özelliklerini de yansıtmaktadır. Bu yönü ile çalışmanın, okul öncesi eğitimi alanına yönelik öğretmenlik uygulaması dersi düzenlemelerine ışık tutması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** anaokulu, öğretmenlik uygulaması, aday öğretmen

## EVALUATING PRACTICUM EXPERIENCES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROGRAM FROM STUDENTS' PERSPECTIVE

### Abstract

The purpose of this study was to evaluate the prospective kindergarten teachers' practicum experiences. For this purpose, prospective teachers' challenging subjects were

determined using prospective teacher evaluation form and the reasons of those challenges were determined. Besides, their problems during practicum experiences, related to faculty and school cooperation, were presented in the collaboration context. One of the qualitative methods, case study, was organized as a research model. Data were collected from eleven prospective teachers (n=11) attending to early childhood education program in two different public universities. They were analyzed descriptively to gain the most information from prospective teachers. Results indicated that prospective teachers were having serious difficulty in measurement matters. Prospective teachers did not adequately plan the measurement tools for evaluating goals and objectives, and children's' achievement. They also did not adequately set appropriate measurement tools for children. Results also showed that one of the major problems prospective teachers' had in collaboration context was job definition. They stated that their work was sometimes quite different from what it should be. Other issues in professional development and in the collaboration context explored and presented in the study. The study also put unique characteristics of early childhood program such as play based curriculum and activities. It is expected that this study will enlighten the policy makers to regulate practicum courses effectively.

**Key Words:** Kindergarten, Prospective Teacher, Practicum

## 1. Giriş

Öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli basamağı, öğrencilerin okullarda öğretmen olarak deneyim kazandıkları uygulama dersleridir. *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri öğrencilerin lisans eğitimlerinde edindikleri teorik bilgiyi uygulamalarına yansıttıkları, önemli bir dönüşüm sürecidir (Ergün & Duman, 1998; Beck & Kosnik, 2000; Clark, 2002). Lisans eğitimlerinin son yılında birer öğretmen adayı olan öğrencilerin, eğitimleri boyunca kazandıkları bilgi ve becerileri, öğretmenlik hayatları boyunca kendilerini geliştirecek bir yaklaşımla kullanmaları beklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yürütülen *öğretmenlik uygulaması* dersleri, öğretmen adaylarının çoğunlukla anasınıflarında, uygulama anaokullarında, bağımsız anaokullarında ve kısmen de özel anaokullarında yer alan öğretmen ve öğrenciler ile birlikte uygulama yapmalarına olanak sağlamaktadır. Okul öncesi öğretmenliği programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım, bu alanda görev yapan eğitimcilerin öğretmenlik becerilerinin daha da önem kazanmasına neden olmuştur. Diğer eğitim kademelerinde yaşanan benzer değişimlerle birlikte, öğretmenlerin mesleğe ilk adım attıkları uygulama derslerine verilen önem artmıştır. Yükseköğretim Kurulu (1998) tarafından öğretmenlik uygulamasına getirilen düzenlemeye göre öğretmen adayları bu dersi dördüncü sınıfın her iki döneminde almaktadır. Dersin içeriği her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planları uygulama, plan ve uygulamaların öğretmen ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi ve uygulama sürecinde yer alan etkinlikleri içeren bir ürün dosyasının hazırlanmasını içermektedir.

Yükseköğretim Kurulu'nun çizdiği bu genel çerçeveye paralel olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB, 2012) kendisine bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapılacak öğretmenlik uygulamalarını bir yönerge ile düzenlemiştir. Bu yönergenin amacı, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri

süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir. Gerek Yükseköğretim Kurulu Fakülte-Okul İşbirliği Çerçevesi (1998) gerekse MEB Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi (2012) aşağıdaki tanımlarla öğretmenlik uygulaması derslerinin görev ve sorumluluklarını belirlemiştir:

*Öğretmen Adayı:* Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir.

*Öğretmenlik Uygulaması:* Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir derstir.

*Fakülte:* Öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardır. Fakülte, bölüm uygulama koordinatörleri ve uygulama eğitim elemanı bu kapsamda yer alır. Bu sistem içerisinde öğrencilerin birebir çalıştığı ve öğrenciyi değerlendirme basamağında yer alan kişi ise uygulama öğretim elemanıdır.

*Uygulama Öğretim Elemanı:* Alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanıdır.

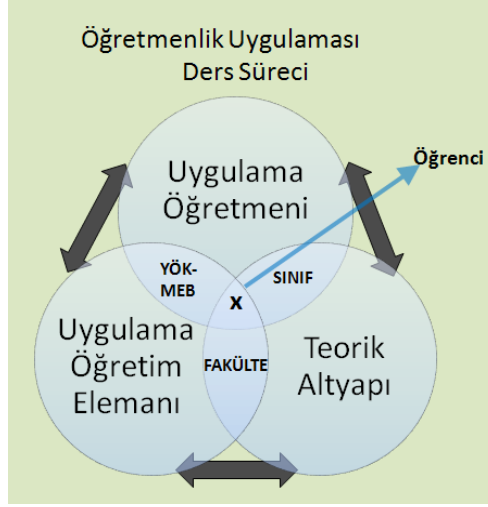
*Uygulama Okulu:* Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarıdır.

*Uygulama Okulu Koordinatörü:* Okulundaki uygulama etkinliklerinin belirlenen esaslara uygun olarak yürütülmesi için uygulama okulu, ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan okul müdürü veya yardımcısıdır.

*Uygulama Öğretmeni:* Uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmenidir.

Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının ve okulların işbirliği ile yürütülen çalışmaların temel amacı, öğretmen adaylarını mesleğe hazır hale getirmektir (Ryan & Grieshaber, 2005; Tarman & Acun, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının gerçek öğretim ortamlarında, kendi alan öğretmenleri ile çalışarak, kontrollü bir ortamda deneyim edinmeleri sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlik programlarında okuyan öğrenciler; çocuk gelişimi, aile katılımı ve program gibi kendilerini gerçek öğretim durumlarına hazırlayan teorik dersler alırlar. Öğrencilerin aldığı eğitimin uygulama ayağında yer alan okul, fakülte ve öğrenci arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır (Limbak & Mansfield, 2002). Öğrenci, uygulama sürecini oluşturan kurumların temsilcileri ile devamlı bir iletişim içerisinde. Belirlenen görev ve sorumluluklar içerisinde bir öğrencinin en çok iletişimde bulunduğu yer *uygulama okuludur*. Öğrencinin yakın iletişim içerisinde bulunduğu, aynı zamanda yeterlilik ve uyum göstermesi gereken kurumsal temsilciler ise; fakülte boyutunda *uygulama öğretim elemanı* ve

okul boyutunda *uygulama öğretmeni*dir. Diğer görev ve mevzuatlar daha çok uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasında düzeni sağlarken, öğrencinin teorik alt yapısı, fakülte ile öğrenci arasındaki iletişimle şekillenmektedir (Şekil 1).



**Şekil 1. Öğretmenlik Uygulaması Ders Süreci**

Öğretmenlik uygulaması ders sürecine yönelik temel kaygı, öğretmen adayının tek bir öğretim elemanından gelen dönütlere ya da rol modeli olan uygulama öğretmene ya da tek bir yaş grubunun gelişim özelliklerine bağlı kalarak uygulamasını tamamlamasıdır (Richardson-Koehler, 1988). Öğrencinin uygulama sürecinde farklı uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve yaş grupları ile çalışmasının, öğrenciyi çeşitlilik gösteren öğretim durumlarına daha iyi hazırladığı düşünülmektedir (Templin, 1979). Dolayısı ile öğretmenlik uygulaması sürecinde daha geniş etkiye sahip temsilcilerin sadece yeterli olması değil, aynı zamanda farklı eğitimcilerden oluşması da gereklidir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin başarılı olması, işbirliği içerisinde olan kurumların birbirleri ile olan iletişimleri ve bu sürecin öğretmen adayının davranışlarında nasıl bir değişikliğe yol açtığı ile ilgilidir. Fakülte ve okul işbirliği çerçevesinde oluşan uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında ki iletişimin, fiziksel şartların, öğrencinin beraberinde getirdiği bilgi ve alışkanlıkların öğretmen adayı üzerindeki etkilerinin bilinmesi, uygulama sürecinin kalitesini artırmaktadır (Traister, 2005). Öğretmenlik uygulaması dersinin merkezinde yer alan öğrencilerin uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve düşüncelerini anlamak, verilen eğitimin uygulama boyutuna olumlu katkı sağlamaktadır (Tarmar, 2012). Bu nedenle araştırma, okul öncesi öğretmenliği lisans programı, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunu, onların gözü ile görmeyi ve sorunları ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır.

## 2. Yöntem

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden *örnek olay incelemesi* kullanılmıştır. Nitel araştırma; insanın kendi çabaları ile biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi yollarından birisidir (Özdemir, 2010). Nitel çalışmalarda araştırmacı durumları keşfetmeye çalışır ve öznel bakış açısı önemli bir veridir. Örnek olay incelemesi ise, tek ya da bağlantılı birkaç olaya odaklanmaya imkan tanır. Tek bir birey veya küçük bir topluluk hakkında olabildiğince bilgi edinmeye çalışılan örnek olay yöntemi derin bir *betimleme* üzerinde yoğunlaşırlar. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada yer alan katılımcılar, Ankara’da hizmet veren iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarıdır. 2012-2013 Öğretim Yılı, Bahar Dönemi, Öğretmenlik Uygulaması-II dersi son sınıf öğrencileri arasından on bir bayan öğretmen adayı (n=11) çalışmaya dahil edilmiştir. Gönüllüler arasında görülen cinsiyet dağılımındaki büyük fark nedeni ile (%99 bayan), erkek öğrenciler ile anasınıfında uygulamada bulunmamış öğrenciler çalışma grubuna alınmamıştır. Çalışma grubuna *seçkisiz örnekleme* yöntemi ile seçilen öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını farklı okul, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile MEB’na bağlı anasınıflarında tamamlamışlardır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılar Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu’nu (MEB, 2012) doldurmuş ve yarı-yapılandırılmış görüşmeye katılmışlardır.

Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu öğrencilerin değerlendirilmesi amacı ile eğitimcilere kılavuz olması için MEB tarafından hazırlanmıştır. Bu form genel ilköğretim kademelerini kapsayacak şekilde hazırlanmış olup, eğitimci uygulama grubuna göre uyarlamalar yapılabilmektedir. Form 4 bölümden oluşur: 1. Konu Alanı ve Alan Eğitimi (Konu Alanı Bilgisi ve Alan Eğitimi Bilgisi), 2. Öğretme-Öğrenme Süreci (Planlama, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi ve İletişim), 3. Değerlendirme ve Kayıt Tutma ve 4. Diğer Mesleki Yeterlilikler. Değerlendirme formunda yer alan göstergeler, uygulama süresince katılımcıların nerelerde zorlandığını anlamak ve nedenlerini konuşmak üzere kullanılmıştır. Her katılımcı bu formu kullanarak kendi değerlendirmesini yapmıştır.

Yarı-yapı yapılandırılmış görüşmeler ayrıca, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili açık uçlu sorular sormak amacı ile yapılmıştır. Bu sorular adayların öğretmenlik uygulaması derslerinde fakülte, okul ve diğer şartlarla ilgili olumsuz ne yaşadıklarını. Veri toplama araçları kullanılarak yapılan bütün görüşmeler, öğretmen adayları bilgilendirilerek ve adayların izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri 2012-2013 Öğretim Yılı, Bahar Döneminde, öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu kullanılarak ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları alınarak toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Verilerin betimsel analizi dört aşama (Yıldırım & Şimşek, 2006) halinde yapılmıştır. İlk aşamada, veriler çözümlenerek ilişkili olduğu üst çatılar kodlanmıştır (fakülte/öğrenci, okul/öğrenci ve bireysel). İkinci aşamada, ana kategoriler anlamlı bir biçimde bir araya getirilmiştir (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, fiziksel şartlar, bireysel şartlar ve diğerleri). Üçüncü aşamada, betimsel analizler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise, her bir alt grup öğeleri (bulgular) tanımlanarak yorumlanmıştır.

Araştırmacı Türkiye’de ve yurt dışında, dört farklı üniversitenin, okul öncesi eğitimi alanında on yıl üzeri bir çalışma tecrübesine sahiptir. Çalıştığı kurumlarda uygulama derslerinde bulunmuş ve öğretmen adayı/öğretmen değerlendirmeleri yapmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcılar okul öncesi eğitimi alanında, farklı anasınıflarında öğretmenlik uygulaması derslerini tamamlamıştır. Her katılımcıya ait kayıtların yüzde yirmisi bağımsız bir gözlemci tarafından çözümlenerek kodlanmış, gözlemciler arası güvenilirlik sağlandıktan sonra (%90) araştırmacı kodlamalara tek başına devam etmiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriğinde ve kullanılan değerlendirme formunda tüm eğitim fakülteleri için geçerli olan Yükseköğretim Kurumu ve MEB ölçütleri kullanılmıştır. Burada verilen sonuçlar, öğretmen adaylarının çalıştıkları çocukların yaş grubu, oyuna dayalı öğrenme etkinlikleri ve uyguladıkları program gibi okul öncesi öğretmenliği programının kendine has özellikleri dikkate alınarak diğer öğretmenlik uygulaması derslerine genellenmelidir.

### 3. Bulgular

Araştırma bulguları iki aşamada verilmiştir. İlk aşama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması değerlendirme formunda yer alan göstergelere verdikleri tepkilerdir. Bu aşamada öğrencilerin hangi göstergelyi sağlamada zorlandığı ve neden zorlandığı belirlenmiştir. İkinci aşamada ise, öğrencilerin uygulama sürecinde iletişimde buldukları temsilciler ile yaşadıkları durumlar, öğrencilerin ifadeleri ile açıklanarak verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu’nun dört alt başlığı ve bu başlıklara ait göstergeler aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin zorlandığı göstergeler çarpı (x) işareti ile gösterilmiş olup, öğrencilerin ifadeleri her tablonun altında özetlenmiştir.

**Tablo 1. Konu Alanı ve Alan Eğitimi Göstergeleri**

Konu Alanı Bilgisi	
Etkinlik ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	
Etkinlikte geçen temel kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme	
Etkinliğin gerektirdiği sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme	
Etkinlik ile planın diğer konularını ilişkilendirebilme	x
Alan Eğitimi Bilgisi	
Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme	x

**Konu Alanı Bilgisi**

Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme

Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme

Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme

Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme

Tablo 1, öğretmen adaylarının konu alanı ve alan eğitimi değerlendirme göstergelerini göstermektedir. Öğretmen adayları (n=8) etkinlik hazırlayacakları konuları kendileri seçmediği, uygulama öğretmenlerinin etkinlikler konusunda sulu boya, gürlütlü ve dağınıklık istememesi gibi belirli beklentileri olduğundan dolayı, etkinlik yazarken planın diğer konularını ilişkilendirmekte zorluk çektiklerini belirtmiştir:

‘Başlangıçta etkinlik yazarken zaten zorlanıyordum. Öğrencileri tanıdıktan ve planıma düzeltmeler aldıktan sonra daha hızlı plan yazmaya başladım. Tam kendime güvenim gelmişken öğretmen su olmasın, boya olmasın, çocuk bir yerini keser, arkadaşına materyalle vurur diyerek etkinliklerimi sınırlandırmaya başladı. Zaten etkinliklerin geçişleri benim için zorken, konuları ilişkilendirecek etkinlik kalmadı. Tüm günü iki pasif etkinlikle dolduramam ki...’ H.N.

‘...öğretmenimle aram çok iyiydi. Çocukların üstleri kirlenince ailelerle sorun yaşıyoruz. Zaten çoğunun yedeği de yok, olmazsa sen gene planımı istediğin gibi yap ama biz bildiğimiz gibi yapalım dedi.’ Ö.K.

Öğretmen adayları (n=6) özel öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir:

‘Özel öğretim dersi aldım ama o kadar.’ B.Y.

‘Yöntemleri hatırlıyorum.. buluş yoluyla, keşfederek öğrenme ama bu yöntemlerle hiç uygulama yapmadım, etkinlik hazırlamadım. Etkinliğimi yazıyorum, materyal sayısına, aktif pasif dengesine dikkat ediyorum, yetiyor.’ Y.T.

**Tablo 2. Öğretme ve Öğrenme Süreci Göstergeleri**

Planlama	
Günlük planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme	
Kazanım ve göstergeleri açık bir biçimde ifade edebilme	
Kazanım ve göstergeleri uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	
Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	
Kazanımlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme	x
Etkinliği önceki ve sonraki etkinliklerle ilişkilendirebilme	
Öğretim Süreci	
Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	
Zamanı verimli kullanabilme	
Öğrencilerin etkin katılımını düzenleyebilme	
Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	x
Öğretim materyallerini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	
Özetleme ve uygun dönütler verebilme	

Planlama	
Kavram ve etkinliği yaşamla ilişkilendirebilme	
Kazanım göstergelere ulaşma düzeyini değerlendirebilme	x
Sınıf Yönetimi	
<i>Ders başında:</i> Etkinliğe uygun bir giriş yapabilme	
Etkinliğe ilgi ve dikkati çekebilme	
<i>Ders süresinde:</i> Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme	
Etkinliğe ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme	
Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme	
Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme	
<i>Ders sonunda:</i> Etkinliği toparlayabilme	
Gelecek etkinliklerle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme	x
Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme	
İletişim	
Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	
Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme	x
Etkinliğe uygun düşündürücü sorular sorabilme	
Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme	
Öğrencileri ilgi ile dinleme	
Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme	

Tablo 2, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecinin değerlendirme göstergelerini göstermektedir. Öğretmen adayları (n=11) planlama evresinde kazanımlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilmekte zorluk çektiklerini, değerlendirme araçları konusunda yeterli bilgileri olmadığını belirtmiştir:

'Dönemin başında ve sonunda gelişim gözlem formunu dolduruyorum. Başka bir değerlendirme yapıyorum' Y.T.

'Hangi değerlendirme yöntemi var tam bilmiyorum. Gözlem formu var ama o gelişimi değerlendirmek için. Çocuk yapabiliyorsa kendim karar veriyorum'. S.H.

'Çocuk yapamıyorsa ona daha yakın destek olmaya çalışıyorum. Onunla oturuyorum ve gösteriyorum.' B.E.

Öğretmen adayları (n=7) öğretim sürecinde, öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdüremediklerini belirtmiştir:

'...sınıfımda 16 çocuk var. Aslında bireysel farklılıklar bazen çok belli oluyor ama etkinliğin içinde bunu takip etmek çok zor. Etkinlik aksamasın, kaza olmasın, olay çıkmasın diye uğraşıyorum.' D.A.

'Küçük grup etkinliği yapmayı denedim. Etkinlik, materyal sayım arttı. Grupları kontrol etmek, hepsine yetişmek kolay değil. Çocuk sayısı az olsa belki daha kolay, çocuğa göre küçük grup etkinliği yaparım ve çocuk istediği etkinliği seçebilir.' E.A.

Öğretmen adayları (n=9) öğretim sürecinde, çocukların kazanım göstergelere ulaşma düzeyini değerlendiremediğini belirtmiştir. Buna neden olarak, etkinliğin



problemsiz yürümesi için düzen odaklı olmaları, kalabalık sınıf mevcudu ve değerlendirme konusunda yeterli olmamaları öne çıkmaktadır:

‘Etkinliğimde sorun çıkacak, olmayacak diye korkuyorum. Bazen bende kendimi fazla müdahaleci buluyorum ama etkinlik bitene kadar önceliğim sorun yaşanmaması.’ Ö.K.

‘Etkinliğimi yapıyorum, her çocuk aynı yapmıyor ama genelde aynı çocuklar yapamıyor. Her etkinlikten sonra değerlendirme yapmanın gerekli olduğunu düşünmüyorum. Ama gerektiğinde gelişim gözlem formundan başka yöntem bilmiyorum’ N.Y.

‘Sınıf küçük ve 15 öğrenci var. 36 aydan 60 aya kadar karma bir sınıf. Öğretmene nasıl plan yapayım dedim. Ortasını ayarla dedi. Göstergeleri sadece gözlemlerime dayalı olarak değerlendirebiliyorum. Küçük olanları daha yakından gözlemliyorum’ S.O.

Öğretmen adayları (n=11) sınıf yönetimi konusunda, gelecek etkinlikle ilgili bilgi ve ödev vermediklerini belirtmiştir. Bunun sebebi sadece o gün orada olmaları ve ancak bir hafta sonra tekrar aynı sınıfa dönecek olmalarıdır:

‘Öğretmen bazen boyama sayfaları veriyordu ama ben hiç vermedim. Haftada bir gün geldiğim için ödev vermek aklıma gelmedi. Çocukları tanıdıkça daha ilgilerini çekecek etkinlikler kurgulamaya başladım. Haftaya ne yapacağımı ben bile bilmiyordum’ B.Y.

Öğretmen adayları (n=6) iletişim konusunda, verdikleri yönerge ve açıklamaların çocuklar tarafından anlaşılmadığını söylemiştir. Burada belirtilen sorun yönergelerin karmaşık olmasından ziyade, çocukların aday öğretmenlerden gelen etkinlik kurgu ve kurallarına alışkın olmaması kaynaklıdır:

‘Çocuklar bana alışkın olmadığı için ne yapacağız diye önce öğretmenlerine bakıyorlardı. Birbirlerine yardım edebilecekleri etkinliklerde daha çok zorlandım. Oyun hareket etkinliğinde birkaç kere yarışıp yarışmayacaklarını sordular.’ Ç.U.

**Tablo 3. Değerlendirme ve Kayıt Tutma Göstergeleri**

<b>Değerlendirme ve Kayıt Tutma</b>	
Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme	x
Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme	
Öğrencilerin ürünlerini süreç odaklı değerlendirme ve sergileme	
Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma	

Tablo 3, öğrencilerin değerlendirme ve kayıt tutma sürecinin göstergelerini göstermektedir. Öğretmen adayları (n=11) uygun değerlendirme materyali hazırlamadıklarını belirtmişlerdir:

‘Etkinliğim için gerekli materyali hariç materyal hazırlamadım.’ E.A.

‘Değerlendirme materyali hazırlamadım.’ N.Y.

‘Gelişim gözlem formları bittikten sonra, gelişim raporunu yazdım ve uygulama klasörüne koydum. Başka materyal hazırlamadım’ D.A.

**Tablo 4. Diğer Mesleki Yeterlik Göstergeleri**

DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER	
Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma	x
Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma	
Okul etkinliklerine katılma	
Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma	

Tablo 4, diğer mesleki yeterlik değerlendirme göstergelerini göstermektedir. Öğretmen adayları (n=8) meslekleri ile ilgili yasa ve yönetmelikleri tam bilmediklerini belirtmişlerdir. Genel sorularının aday memur statüsü, izinler ve tayin konuları etrafında olduğu görülmüştür:

‘Üst sınıftan bir arkadaşım atandı ama daha öğretmen değilsin. Asaletin tasdik olmadı demişler. İlk defa ondan duydum, arkadaşlara sordum onlarda pek bir yorum getiremedi ama sadece formaliteymiş’ H.N.

‘Nişanlım üç yıldır çalışıyor. Kurulu düzeni var, ben de oraya tayin isteyeceğim ama açılır mı bilmiyorum. Yakın bir yer çıkarsa ikimizde izinlerimizi kullanacağız ama nasıl olur bilmiyorum’. Y.T.

İkinci aşamada, öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadığı durumlar, öğrencilerin ifadeleri ile desteklenerek verilmiştir. Burada yer alan bulgular daha çok uygulama sürecinin işleyiş yönü ile ilgilidir.

1-Öğretmen adayları yardımcı eleman olarak görülmektedir. Öğretmen adayları (n=7) kendilerine öğretmen olarak değil, daha çok yardımcı eleman olarak bakıldığını ifade etmiştir:

‘Ne zaman etkinliğe başlasam öğretmen gelip bana –sen şurayı temizle diyor. Allah’tan ben geldiğim günler sınıftan çıkıyordu yoksa bütün stajım temizlikle geçecekti’ Ç.U.

‘Çocuk ne zaman bana öğretmenim dese, hem öğretmen hem de şirket elemanı olan yardımcısı -abla diyerek çocuğu düzeltiyordu’ B.E.

‘Öğretmen sınıfta olmuyordu, sınıfta yardımcı elemanla kalıyorduk. Karşılaştığımız bütün öğretmen ve yardımcı elemanlara beni asistanım diye tanıstırıyordu’ Ö.K.

2-Öğretmen adaylarına yeterli rehberlik yapılmamaktadır. Öğretmen adayları (n=8) öğretmenlik uygulamaları boyunca uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretiminin yeterli desteği almadıklarını belirtmiştir:

‘Staj günlerimi öğretmen kendi işlerini yapmak için kullanıyordu. Staj hocam planlarımı kontrol etti ama öğretmen veya sınıfta ilgili konuşmadık’ N.Y.

‘Sınıfta hazır plan vardı. Benim planlarımı öğretmen alıyordu ve inceliyordu ama üzerinde hiç konuşmadık.’ D.A.

‘Staj hocam iki kez gözleme geldi, onda da bir on dakika bekledi ve gitti.’ B.E.

3-Uygulama okulu ve uygulama öğretim elemanı belirlenirken öğretmen adaylarının şartları dikkate alınmamaktadır. Öğretmen adayları (n=11) ulaşım konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmiştir.

*'Ben Sincan'da oturuyorum. Staj yerim Mamak'ta. Sınıf arkadaşlarımdan Dikimevi'nde, Mamak'ta oturanlar var, Battıktent'e ya da Sincan'a gidiyorlar. Okula yetişmek için hepimiz birden sabah çok erkenden yola çıkıyoruz. Bazen staj bitiminde üniversiteye geri dönmemiz gerekiyor. Okulları aramızda değiştirmek istediğimizde kabul edilmiyor' E.A.*

*'Panoya liste asıyorlar, kim hangi okula gidiyor ve hangi hocanın grubunda diye. Keşke gruplar belirlenirken bizlere de sorsalar. İyi anlaştığım bir hocadan ders aldığım da performansım artıyor. İsteyerek, severek yapıyorum' H.N.*

4-Öğretmen adayından sınıfa malzeme getirmesi istenmektedir. Öğretmen adayları (n=8) sınıfa getirilmesi istenen malzemelerin maddi yönünden ziyade, yapım ve ulaşım sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir:

*'Staj okulumuza iki otobüsle gidiyorum. Planımda yer alan malzemeleri büyük torbalara ve kutulara koyuyorum. Bazen sınıfa girene kadar kopan ve parçalanıyor. O zaman etkinliğimi yapamıyorum ya da hızlıca tamir etmeye çalışıyorum. Bazen bütün materyalleri sorunsuz getiriyorum ama öğretmen fikrini değiştiriyor, başka şeyler yapıyoruz. Asıl o zaman hayal kırıklığı yaşıyorum' Y.T.*

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma okul öncesi öğretmenliği lisans programına kayıtlı son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutu değerlendirilmiştir. İki aşamada gerçekleştirilen bu değerlendirme önce, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri göstergelerinde sıkıntı duydukları konular belirlenmiştir. Daha sonra ise öğretmelik uygulaması sürecinde yaşadıkları sorunlar irdelenmiştir.

Öğretmen adaylarının öncelikle desteklenmesi gereken nokta *değerlendirme* yöntem ve araçlarıdır. Öğretmen adayları, öğrencileri değerlendirme ve bu değerlendirmeyi uygulamalarına yansıtma konusunda zorlanmaktadır. Benzer araştırmalarda da, öğretmen adaylarına farklı değerlendirme çeşitlerinin sunulması gerektiği bulunmuştur (Kazu, Eroğlu & Şenol; 2010; Evrekli, Ören, & Ormancı; 2011).

Buna ek olarak öğretmen adaylarının; etkinliği programın ilgili konuları ile ilişkilendirme, özel öğretim yöntemlerini kullanma, bireyselleştirilmiş öğretim yapma, ödev ile yönerge verme ve mesleki yönetmelikleri bilme konularında desteğe ihtiyaçları olduğu bulunmuştur. Bu sıkıntılardan programı ilişkilendirme, ödev verme ve yönerge verme konuları, fakülte ile okul arasında daha iyi işbirliği kurularak kolayca çözülebilir. Aday öğretmenlerin özel öğretim yöntemlerini ve bireyselleştirilmiş planları uygulayabilme konuları ise, öncelikle fakülte ayağından başlayarak çözülmelidir. Aday öğretmenlerin mesleki bilgileri her ne kadar bu çalışmada sadece izin kullanma, atanma gibi konuları ön plana çıkarsa da, okul ve sınıf içerisinde çalışma şartlarını düzenleyen mesleki bilgileri de desteklenmelidir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri sürecine baktığımızda; öğretmen adayları öğretmen kimliği ile kabul edilmemeleri, yeterli rehberlik alamamaları, ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ve sınıfa materyal getirmelerinin istenmesini karşılaştıkları başlıca problemler olarak belirtmiştir. Uygulama sürecini ve fakülte okul işbirliğini inceleyen diğer çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur (Kudu, Özbek & Bindak, 2006;

Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010). Burada yer alan sorunlar etkili bir fakülte okul işbirliği gerektiğine tekrar işaret etmektedir. Ayrıca, fakültelerin lisans eğitimlerinin son sınıfında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin, öğrencisine yük oluşturduğu tespit edilen şartları düzeltilerek daha verimli hale getirilmesi mümkün olabilir.

Bu çalışma diğer araştırmalardan farklı olarak, öğretmenlik uygulaması değerlendirme göstergelerini öğretmen adayları ile tartışarak, aksayan alt süreç ve konuları göstermeyi amaçlamıştır. Bu yaklaşım aynı zamanda, okul öncesi öğretmenliği programının oyun tabanlı olması, etkinlik planlaması gibi kendine has özellikleri de ön plana çıkarmıştır. Çok büyük olmayan sınıflarda, devamlı hareket halinde olan alt yaş grubu ortalama on beş çocukla bugünkü mevzuatın elverdiği şekilde kalabalık bir öğretmen adayı grubu ile uygulama dersinin yapılmasını beklemek çok doğru olmayacaktır. Kalabalık grupları paylaşarak sınıflarına kabul eden ve işbirliğini destekleyen öğretmenlerimize teşekkür etmek gerekir.

## 5. Kaynakça

- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Clark, C. (2002, Spring). New questions about student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 77-80.
- Ergün, M. & Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim*, 137, 45-58.
- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F. & Ormanlı, Ü. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, EDAM: 11 (3), 1675-1698.
- Kazu, I. Y., Eroğlu, M. & Şenol, C. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin incelenmesi (Fırat üniversitesi örneği). *IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*. Fırat Üniversitesi, Elazığ: 1, 1-6.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). *Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle üniversitesi örneği)*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), 99-100.
- Limbach, R.E. & Mansfield, J.B. (2002). Student teacher assessment: a multidimensional process. *Delta Pi Epsilon*, 44(1), 50-58.
- MEB (2012). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html/> (2012, Aralık 10).
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-32.
- Ryan, S. K. & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.

- Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. EDAM: 12(3), 1951-1973.
- Tarman, B. & Acun İ. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi ve yeni bir sosyal bilgiler hareketi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. JSSER: 1(1), 1-16.
- Templin, T.J. (1979). Occupational socialization and the physical education student teacher. *Research Quarterly*, 50(3), 482-493.
- Traister C. A. (2005). *The perceptions of student teachers, cooperating teachers, and university supervisors regarding the assessment of student teacher performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania State University, Graduate School, College of Education.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1998). *Fakülte okul işbirliği*, Ankara:YÖK/Dünya Bankası Yayınları

## EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** One of the crucial processes of the teacher preparing programs is practicum experiences (Ergün & Duman, 1998; Beck & Kosnik, 2000; Clark, 2002). Students become prospective teachers in their senior year. It is expected that prospective teachers can transfer their theoretical knowledge into practice during their practicum. It is also expected that they can learn the ways of improving their professional skills.

Practicum courses mostly take place in public kindergartens, independent preschools, and private preschools. Because early childhood education has unique characteristics such as working with young children, play based curriculum and constructivist approach, prospective teachers' practicum experiences get more attention. Higher Education Council and Ministry of Education organizes and defines the collaboration system between faculties and schools. Prospective teachers are in the center of this context. They frequently interact with agencies (academic advisor and teacher) of these educational institutions. The collaboration does not always work well for prospective teachers affecting their teaching ability and success. For this reason, it is important to understand their issues during practicum process to increase the effectiveness of the practicum courses (Traister, 2005). For these purposes, the study was designed to evaluate the prospective kindergarten teachers' practicum experiences.

**Method:** One of the qualitative methods, *case study*, was chosen as a research model. Case studies enable researchers to explore individual or small group events and behaviors (Ozdemir, 2010). These studies involve intensive description of data (Yıldırım & Simsek 2006).

Senior year students of two public universities in early childhood education practicum courses were asked to volunteer for the research. Male students were eliminated because their ratio was one in a hundred (1%). Following, students who had been at the same school and/or worked with same teachers were eliminated. Eleven prospective teachers were selected randomly (n=11) among volunteers.

Prospective teacher evaluation form (Ministry of Education, 2012) was used to evaluate prospective teachers' professional development. Self evaluation had been made by prospective teachers and the items on the form were also discussed to understand the circumstances. Semi-structured interviews were conducted to realize the issues related to faculty-school collaboration. Volunteer prospective teachers were acknowledged about the study and their permission were granted for tape recording. Data were transcribed using four sequences of descriptive approach as defined by Yıldırım & Simsek (2006). Results were presented in two sections: issues related to professional development and issues related to collaboration context.

**Results and Conclusions:** Results indicated that prospective teachers have difficulty in measurement matters. Prospective teachers did not adequately plan the *measurement tools for evaluating goals and objectives*, and *children's' achievement*. They also did not adequately set *appropriate measurement tools* for children. For similar reasons, Kazu, Eroglu & Senol (2010), Evrekli, Oren, & Ormancı (2011) stated that variety of measurement methods should be taught to prospective students. Results also indicated that prospective teachers had difficulty in *relating activities with daily plans*, *knowledge of different teaching strategies*, *complying with individual differences of children*, *using assignments*, *using clear instructions*, and *knowledge of professional regulations*. These issues should be solved mostly in faculty part however; an affective collaboration is still needed.

Results showed that one of the major problems of prospective teachers' was *job definition* in the collaboration context. Prospective teachers stated that their work was sometimes quite different from what it should be. They also had issues in *mentoring services*, *educational materials* and *transportation*. The results related to collaboration continuum strongly suggest that strong faculty-school collaboration is needed.