

Education Faculty Members' Views on Teacher Preparation

İdris ŞAHİN

Kadir BEYÇİOĞLU

Dokuz Eylül University

Abstract:

This study aimed to find out the environment in which prospective teachers were being taught and the quality of prospective teachers. The descriptive study was conducted to reveal faculty members' views on teacher preparation in Buca Faculty of Education, İzmir, Turkey. The data was gathered through interviews, analyzed using qualitative descriptive techniques. According to the results; one third of the participants were satisfied with the courses and curricula to train qualified teachers, and yet, two third of them were not satisfied with it. Of the twenty one participants, only three thought that the teaching progress worked well, the courses reached their aims; five of them generally agreed the quality of prospective teachers, they expressed that some courses did not actually reach the aims. Most of the participants agreed that prospective teachers did not live the enthusiasm of being a teacher at all or they did up to a limited extent. In addition they affirmed that the faculty itself did not have sufficient classrooms, ateliers, laboratories and libraries, and the Internet facilities provided in the buildings were needed to be fixed up. Last and most importantly the participants speculated that teaching practices were not successful and did not achieve the aim of the teacher development programs.

Keywords: Higher education, faculty of education, teacher development, faculty members, prospective teachers



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 2, 2015
pp. 33-50
DOI: 10.17679/iuefd.16259330

Received : 17.02.2015
Revision1 : 29.07.2015
Accepted : 13.10.2015

Suggested Citation

Şahin, İ & Beycioğlu, K. (2015). Education faculty members' views on teacher preparation, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50. DOI: 10.17679/iuefd.16259330

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order to create a 'healthy society' and to train individuals to be creative and productive, education and teachers play key roles. This is acknowledged by both society and educational scientists. On the other hand, it is not possible to mention a similar consensus when considering teachers' Professional qualification and/or efficacies. When you agree with the idea that teachers have significant roles in shaping the future of our children, it is not fair to discuss about teacher development and the quality of teacher development processes.

The aims of teacher training that has been on the agendas of educational researchers in recent years are to give prospective teachers basic thinking skills and a wide range of learning; to have them gain teaching capabilities; to help them to transform these skills to their professional experiences; and to contribute their development (Bullough, 2011; Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Day, 1998; Furlong, 2013, Hanushek, 2002; Korthagen, 2010; Moore, 2004; Murray & Kosnik, 2011; Sange & Osguthorpe, 2011). Many variables affect the quality of teacher training process such as the appropriateness of the physical structure of the teaching environment and conditions, whether or not having adequate equipment; the state that students eager to learn in; academics' qualification and their willingness to teach in their subject; teaching programs' level of meeting the expectations; the nature of the relationship between faculty members and students. Another variable affecting the quality of teacher training process of the teachers is also their career plans/expectations. Prospective teachers in many countries are faced with the problem of employment after graduation. Although there have been differences in branches, more teachers have been trained than needed for the last ten years in Turkey. This results in unemployment of a large number of teachers and they mostly look for another job or remain unemployed (Şahin, 2011). There is a widespread belief that there is a low quality of existing teacher training system and the quality of trained teachers. However, teachers are seen as one of the most important factors in determining the quality of education systems. Thus, although a school has sufficient physical conditions and educational resources and students are willing to learn, it is clear that it is impossible to talk about the quality of education on the condition that there are not enough qualified teachers to guide the students and use the physical environment (Gök ve Okçabol, 1998; Kavcar, 2002; Şişman, 2001). In this context, in the education system, teacher training is one of the most important issues to be discussed in a holistic perspective and different dimensions. A lot of factors such as teacher training resources allocated for teacher training, physical conditions and educational resources of training colleges, teacher training programs and their contents, the quality of teacher trainers determine the professional quality of prospective teachers and the quality of education they gathered.

Purpose

This study aimed to find out the environment in which prospective teachers were being taught and the quality of prospective teachers. The setting of the study was Buca Faculty of Education in İzmir, Turkey.

Method

Qualitative study was utilized to reveal faculty members' views on teacher preparation in Buca Faculty of Education, İzmir, Turkey. The data was gathered through 21 interviews conducted with heads of departments and analysed using qualitative descriptive techniques. The participants were asked 7 questions during the interviews.

Findings

According to the results; one third of the participants were satisfied with the courses and curricula to train qualified teachers, and yet, two third of them were not satisfied with it. Of the twenty one participants, only three thought that the teaching progress worked well, the courses reached their aims; five of them generally agreed the quality of prospective teachers, they expressed that some courses did not actually reach the aims.

Most of the participants agreed that prospective teachers did not live the enthusiasm of being a teacher at all or they did up to a limited extent. In addition they affirmed that the faculty itself did not have sufficient classrooms, ateliers, laboratories and libraries, and the Internet facilities provided in the buildings were needed to be fixed up. Last and most importantly the participants speculated that teaching practices were not successful and did not achieve the aim of the teacher development programs.

Discussion & Conclusion

In this study it was aimed to find out the environment in which prospective teachers were being taught and the quality of prospective teachers in Buca Faculty of Education, İzmir, Turkey. The results have shown that one third of the participants were satisfied with the courses and curricula. Most of the participants agreed that prospective teachers did not live the enthusiasm of being a teacher at all or they did up to a limited extent. In addition they affirmed that the faculty itself did not have sufficient classrooms, ateliers, laboratories and libraries, and the Internet facilities provided in the buildings were needed to be fixed up. Last and most importantly the participants speculated that teaching practices were not successful and did not achieve the aim of the teacher development programs. In line with these results, it may be claimed that the courses in the program of Buca Faculty of Education could be revised for its fitness of purpose, functionality and applicability. The program could be proper to the teacher qualifications of the age and it is also suggested that the program can be enriched with elective courses.

Eğitim Fakóltesi Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri

İdris ŞAHİN

Kadir BEYÇİOğLU

Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının nasıl bir ortamda yetiştiklerini ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini öğretim elemanlarının görüşlerine göre tartışmaktır. Buca Eğitim Fakóltesi'nde gerçekteştirilen çalışmada veriler, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniğiyle toplanmış, betimsel veri çözümleme tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; bazı katılımcılar, iyi öğretmen yetiştirmek için öğretim programlarını ve programlarda yer alan dersleri yeterli görmesine karşın, bazı katılımcılar yeterli görmemektedir. Çok az sayıda katılımcı (3 kişi), öğretim sürecinin iyi işlediğini ve derslerin hedeflerine ulaştığını; bazı katılımcılar ise genel olarak iyi öğretmen yetiştirilmesine karşın, bazı derslerde hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığına düşünmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmen adaylarının öğretmenlik coşkusunu ya hiç yaşamadıklarını ya da yeterince yaşamadıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca fakóltenin derslik, atölye, laboratuvar, kütüphane gibi öğretim ortamları ve internet olanakları bakımından yetersiz olduğunu; öğretmenlik uygulamasının başarılı olmadığını, hedefine ulaşmadığını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, eğitim fakóltesi, öğretmen yetiştirme, öğretmen üyesi, öğretmen



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 2, 2015
ss. 33-50
DOI: 10.17679/iuefd.16259330

Gönderim Tarihi : 17.02.2015
1. Düzeltme : 29.07.2015
Kabul Tarihi : 13.10.2015

Önerilen Atıf

Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakóltesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 16(2), 33-50. DOI: 10.17679/iuefd.16259330

GİRİŞ

Sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında ve toplumu oluşturan bireylerin yaratıcı ve üretici kişiler olarak yetiştirilmesinde eğitimin, dolayısıyla da öğretmenlerin önemli rol oynadıkları konusunda, gerek toplumda gerekse eğitim bilim alanı uzmanları arasında genel bir uzlaşımın olduğu söylenebilir. Buna karşın aynı uzlaşımın, öğretmenlerin mesleki nitelikleri ya da yeterlikleri konusunda olduğunu söylemek oldukça güçtür. Öğretmenlerin, çocukların ya da gençlerin geleceklelerini şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle, öğretmen yetiştirme süreçleri ve bu süreçlerin nitelikleri sorgulama konusu olmayı hak etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere uygun olarak yetiştirilip yetiştirilmediklerini ve hangi niteliklerle donatıldıklarını görebilmek için, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama süreci, manzarayı gösteren önemli bir pencere sunmaktadır.

Son yıllarda eğitim araştırmacıları arasında giderek ilginin yoğunlaştığı araştırma konuları arasında bulunan öğretmen eğitiminin amacı, öğretmenlere temel fikirler ve geniş bir öğrenme, öğretme anlayışı kazandırabilmek ve bunları daha sonraki mesleki deneyimlerine taşımalarına yardımcı olarak, öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayabilmektir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Korthagen, 2010). Araştırmacılar öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin çalışmalarını küreselleşme ve neoliberal eğitim politikalarının öğretmen yetiştirme süreçlerine etkisi; toplumsal çeşitlilik, eşitlik ve öğretmen yetiştirme; kuram-uygulama ilişkisi; akademisyen ve aday öğretmen yeterlikleri; öğretmen yetiştirme politikaları gibi çeşitli konulara odaklamakta ve etkili öğretmenler yetiştirebilenin anahtar kavramlarını bulmaya çalışmaktadırlar (Furlong, 2013; Gay, 2010; Korthagen ve Kessels, 1999; Murray ve Kosnik, 2011; Nieto, 2000; Pantic ve Wubbels, 2010; Pugach, Blanton ve Florian, 2012; Sanger ve Osguthorpe, 2011). Çalışmalarını daha çok öğretmenler ve onların mesleki yaşantılarına odaklayan Day (1999) ise yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin yetiştirilmesinin pasif bir durum olmadığını, aksine öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirdikleri aktif bir durum olduğunu belirterek, tartışmayı ilginç bir noktaya taşımakta ve Moore (2004) tarafından da ele alınan "iyi öğretmen" arayışını farklı bir bakış açısıyla değerlendirmektedir.

İyi ya da nitelikli öğretmen yetiştirmek için, öğretmen adaylarını insan sevgisiyle dolu, yeniliklere açık, soran, sorgulayan, toplumsal sorunlara ve çevreye karşı duyarlı, adalet duygusu gelişmiş, konu alanında uzman, pedagojik açıdan yetkin, genel kültür düzeyi yüksek ve entelektüel yönü gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek son derece önemlidir. Bununla birlikte, eğitim sistemlerinin başarısında, öğretmenlerin ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Blömeke, Suhl, Kaiser ve Döhrmann, 2012). Özellikle eğitim sitelerinde ya da okullarda gözlenen başarısızlıklar tartışıldığında, tartışmaların odağına çoğu zaman öğretmenlerin çekildiği ve sorumluluğu öğretmenlere yükleme eğilimi olduğu düşünülürse (Bullough, 2011), öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için, meslek öncesinde belirli yeterliklere ya da öğretim standartlarına sahip olarak mezun olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırmalar, öğretmenin bilgisinin ve sözel yeteneğinin önemini ortaya çıkarmış; öğretmenlerin kendi ders içeriklerini ve bu içeriğini yeterli derinlikte ve netlikte nasıl öğreteceklerine ilişkin stratejileri bilmeleri gerektiğinin önemini altını çizmiştir (Greenwald, Hedges ve Laine, 1996; Schacter ve Thum, 2004; Shulman, 1987).

Öğretim ortamının fiziksel yapı ve koşullarının uygunluğu, yeterli donanıma sahip olup olmaması; öğrencilerin öğrenmeye istekli olma durumları; öğretim üyelerinin konu alanlarındaki yeterlik ve öğretmeye istekli olma durumları; öğretim programlarının beklentileri karşılama düzeyi; öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği gibi pek çok değişken öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini etkiler. Öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini etkileyen bir başka değişken de öğretmen adaylarının kariyer planlarıdır. Öğretmen adayları birçok ülkede, mezuniyet sonrası istihdam sorunuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Türkiye'de de öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermekle birlikte son on yıldır, sayısal olarak öğretmen gereksiniminden çok fazla sayıda öğretmen yetiştirilmekte ve bu öğretmenlerin büyük bir kısmı çoğunlukla işsiz kalmakta ya da başka bir işe yönelmektedir (Şahin, 2011). Buna karşın mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde yetersizlikler ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin düşük olduğuna ilişkin yaygın bir kanı bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin sınıfta daha çok alışlagelen klasik öğretmen davranışlarını sergiledikleri, sunuş stratejilerini esas alan öğretim yöntemlerini kullandıkları; okulda bireyselci ve çekingen davranış sergiledikleri; öğrencilerin liderlik, sorun çözme, yaratıcılık ve girişimcilik yönlerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri belirlenmiştir (Can, 2007). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına öğretmenlik ideali ve ruhu yeterince verilememekte, eğitim fakültelerinde pek çok dersi gereğince okutabilecek öğretmenlik heyecan ve idealini taşıyan öğretim elemanları bulunmamakta; öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi yeterince sağlanamamakta, öğretmenlik uygulaması/staj istenilen

düzeyde işlevsel ve etkin yapılamamaktadır (Can, 2009; Küçükahmet, 2007). Oysa öğretmen, eği-tim sisteminin kalitesini belirleyen en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Dolayısıyla bir okulun fiziksel koşulları ve eğitsel kaynakları iyi, öğrencileri öğrenmeye istekli olsa da bu kaynakları değerlendirecek, öğrencilerin öğrenmesine rehberlik edebilecek bilgi ve becerilerden yoksun, nitelsiz öğretmenlerle kaliteli bir eğitimin ortaya çıkmayacağı açıktır (Gök ve Okçabol, 1998; Kavcar, 2002; Şişman, 2001).

Bu bağlamda nitelikli öğretmen yetiştirme, bütüncül bir bakışla ve farklı boyutlarda, eğitim sisteminin tartışılması gereken önemli konularından birisidir. Öğretmen yetiştirmeye ayrılan kaynak, öğretmen yetiştiren fakültelerin fiziksel koşulları ve eğitsel kaynakları, öğretmen yetiştirme programları ve içeriği, öğretmen yetiştiren öğretmenlerin niteliği gibi pek çok unsur tek başlarına ya da bir bütün olarak yetiştirilen öğretmenlerin mesleki niteliklerini veya aldıkları eğitimin kalitesini belirleyebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar öğretmen yetiştirmek amacıyla öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları gibi öğretmen yetiştiren çeşitli kurumlar kurulmuştur. 1982'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan üniversitelere bırakılmıştır. Otuz yıldan fazla bir süredir öğretmenler üniversitede –ağırlıklı olarak eğitim fakültelerinde- yetiştirilmesine karşın, öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin niteliğine ilişkin ciddi kaygılar bulunmaktadır; öğretmen yetiştirme konusu önemli bir sorun olarak tartışılmaya devam etmektedir. (Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2006; Küçükahmet, 2007; Şahin, 2014; Üstüner, 2004) Öğretmen eğitiminde kalite, öğretmen yetiştirme sürecinin ve bu süreçten geçen öğretmen adaylarının istenilen niteliklere ya da önceden belirlenmiş olan standartlara uygun olarak yetiştirilmeleri olarak düşünülebilir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen yetiştirme ortamı ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğine yönelik sorunlar irdelenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen yetiştirmede sorumluluk üstlenmiş olan, eğitim fakültesi öğretim üyelerinin, öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin nasıl bir ortamda yetiştiklerini ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini tartışmaktır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesinin öğretim programlarını oluşturan dersler ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiye ilişkin ne düşünüyorsunuz?
2. Eğitim fakültesinin öğretim programlarında yer alan derslerin hedeflerine ulaşma durumuna ilişkin olarak, öğretme-öğrenme etkinliklerinin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına, bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, tutum ve becerilerin ne ölçüde kazandırıldığını düşünüyorsunuz?
4. Eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına öğretmenlik coşkusunun ne ölçüde kazandırıldığını düşünüyorsunuz?
5. Eğitim fakültesindeki derslik, atölye, laboratuvar, kütüphane gibi öğretim ortamları ve internet olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin rehberliği ve gözetimi altında yürütülen öğretmenlik uygulaması / stajı hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Eğitim fakültesinde gerçekleştirilen sosyal, kültürel etkinlikler ve bu etkinliklerin öğretmen adaylarının entelektüel gelişimlerine etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmen yetiştirmede görevli olan öğretim üyelerinin, öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak görüşlerinin, betimsel bir yaklaşımla, incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda veri toplamak için, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri, araştırmacının incelenen olguya bir hipotezi kanıtlamak için değil, olguyu tüm yönleriyle anlamak ve kavramak için yaklaşmasıdır (Merriam, 1998). Nitel araştırmaların sonlarının olmadığına dikkat çeken Creswell (1998), sürekli sorular soran ve bu sorulardan yola çıkarak yeni sorgulamalara ulaşan çalışmaların işlevsel sayılabileceğini vurgulamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemede, bilgi açısından zengin durumlar seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlanması amacıyla, amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu nedenle öğretmen

yetiştirmede sorumluluk üstlenmiş anabilim dalı ya da bölüm başkanlarının çalışma grubunu oluşturmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kişilerden bazılarının hem anabilim dalı hem de bölüm başkanlığı görevini yürütmektedir. Bu nedenle çalışma grubu, araştırmanın gerçekleştirildiği Buca Eğitim Fakültesi'nde lisans öğrencisi olan 21 anabilim dalı ya da bölüm başkanının katılımıyla oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için yarı yapılandırılmış yedi sorudan oluşan, Öğretim Üyesi Görüşme Soru Formu geliştirilmiştir. Soru formunu hazırlamak için önce ilgili alan yazın incelenmiş; öğretim üyeleriyle konu hakkında görüşmeler yapılmış ve dokuz sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Daha sonra soruların ifade edilmiş biçimleri, sorulma sırası ve içerikleri üzerinde çalışılarak soru sayısı yediye indirilmiştir. Araştırma sorularının öğretmen yetiştirmeye ilişkin özellikleri ne oranda yansıttığını belirlemek ve geçerliliği sağlamak amacıyla soru formu, iki öğretim üyesinin incelemesine sunularak uzman görüşü alınmıştır.

Veri toplama

Görüşmeler, Buca Eğitim Fakültesinde, öğretmen yetiştiren 21 dalda, anabilim dalı ya da bölüm başkanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bunlar Türkçe, Resim, Müzik, İngilizce, Fransızca, Almanca, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı (TDE), Ortaöğretim Matematik (OMT), Bilgisayar, İlköğretim Fen (İFN), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) İlköğretim Sosyal Bilgiler (İSB), İlköğretim Matematik (İMT), Okul Öncesi (OÖ) ve Sınıf Öğretmenliği (SÖ) dallarıdır. Fakültede bu dallarda toplam olarak sekiz binden fazla öğretmen adayı öğrenim görmektedir.

Veri Çözümleme

Veri çözümlemede betimsel veri çözümleme tekniğı kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, görüşme yoluyla elde edilen verilerde yer alan sözcüklere, ifadelere ve kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, sembolik anlatım ve benzetmelere dayanarak betimleyici bir biçimde yapılmaktadır (Kümbetoğlu, 2005). Bu çalışmada görüşme yoluyla elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına aktarılarak her bir soruya verilen yanıtlar ayrı birer bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Bu veri bütünlüğü defalarca okunarak tek tek incelenmiş, ifadelerde dile getirilen benzer ve farklı bakış açıları belirlenmiş, doğrudan alıntı yapılacak ifadeler seçilmiş ve verilerin özgün yapılarına bağılı kalınarak doğrudan alıntılar sunulmuştur.

BULGULAR

Bulgular, veri çözümlemeye dayalı olarak, yedi başlık altında verilmektedir.

1. Öğretim programlarında yer alan derslere ilişkin görüşler

Çalışmanın yirmi bir katılımcısından sekizi (Müzik, OMT, Bilgisayar, İMT, Resim, Türkçe, Kimya, RPD), öğretim programlarını ve programlardaki dersleri, genel olarak, uygun bulmaktadır. Ancak, bu katılımcılardan ikisi "Özel Öğretim Yöntemleri" (İMT) ve "Yeni Türk Edebiyatı" (Türkçe) derslerinin kredilerinin yeterli olmadığını; bir katılımcı da programlarda "*seçmeli derslere gereksinim olduğunu*" (OMT) vurgulamıştır. Öte yandan öğretim programlarını ve programlardaki dersleri genel hatlarıyla uygun gören bazı katılımcılar, programların toptancı bir mantıkla hazırlandığını, bazı derslerin içeriklerinin kimi programlar için uygun olmadığını, bunun da uygulamada sorunlar yarattığını düşünmektedirler. Katılımcılardan biri (Resim) bu durumu "*Programlar toptancı bir mantıkla hazırlanmış. Örneğin ölçme değerlendirme dersi, resim, müzik, beden eğitimi anabilim dallarında çok kullanılacak değil. Bu alanlardaki değerlendirmenin içeriğı değışmeli. Ölçme dersi için söylediğim şey, sınıf yönetimi dersi için de geçerli. Bizde sınıf değil, atölye ortamı var...*" şeklinde ifade etmiştir. Unutmamak gerekir ki, sonuçta öğrenciye not verilecek ve bu da bir ölçme ya da değerlendirme işlemi sonucunda gerçekleşecektir. Bu nedenle bu derslere gerek yoktur denemez, fakat bu derslerin işlenişlerinde farklılaşmaya gitmek gerekebilir.

Öğretim programlarını uygun bulan bazı katılımcılar, programın kendisinden çok uygulanmasını sorunlu görmektedirler. Bu katılımcılara göre bazı dersler, uzmanlık alanı olmayan öğretim elemanları tarafından yürütülmekte, seçmeli dersler program bütünlüğünden daha çok, öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre programlara yerleştirilmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu "*Mevcut program uygun ancak, asıl sıkıntı programı uygulayacak hocaların alan eğitimcisi olmaması. Seçmeli dersler, alan bilgisi hocalarının uzmanlık alanlarına göre belirleniyor. Bu da tek taraflı bir bakış açısı getiriyor. Programa öğrencileri entelektüel yönde geliştirecek, ihtiyaçlarını karşılayacak dersler konulamıyor*" (Türkçe) biçiminde dile getirmiştir.

Öğretim programları ve programlarda yer alan dersler, katılımcıların çoğunluğu tarafından (İSB, Tarih, Fizik, DKAB, SÖ, İFN, OÖ, İngilizce, Almanca, Fransızca, TDE, Biyoloji, Coğrafya) yeterli görülmemektedir. Bu katılımcılara göre öğretim programları, bir bütün olarak, öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerileri karşılamamaktadır. Programlar, biçimsel olarak yeterli görünmesine karşın, gerek içerik gerekse uygulama bakımından yetersiz kalmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu "*dersler biçimsel olarak koşulları taşıyor ama içerik olarak yeterli değil. Amaçlarına uygun olarak da yürütülüyor*" (Fizik) şeklinde vurgulamıştır.

Öğretim programlarındaki derslerin yeterli olmadığını düşünen katılımcılardan bazıları (SÖ, İFN, OÖ, Coğrafya, TDE, Biyoloji, İSB, Tarih), programlarda yer alması gerektiğini düşündükleri kimi derslerin bulunmadığını; kimi derslerin de içeriklerinin uygun olmadığını belirtmektedirler. Bu katılımcılar, programlara yeni derslerin konması, içerikleri uygun olmayan derslerin de yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu katılımcılardan biri bu durumu "*sanat alanı derslerinin kredileri artırılmalı... İçerikleri zenginleştirilmeli. İfade ve beceri dersleri ile özel yetenek gerektiren dersler artırılmalı*" (SÖ) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim programlarını yeterli görmeyen katılımcılardan bazıları da (İngilizce, Almanca, Fransızca) programlarda yer alan kimi derslerin "gereksiz" olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılar, gereksiz gördükleri derslerin programlarda olmasında öğrencilerin de yakındığını vurgulamaktadırlar. Bu dersler ya programlardan çıkartılmalı ya da içerikleri değiştirilmelidir. Bu durum bir katılımcının ifadelerine şöyle yansımıştır:

"Programda çok fazla eğitim dersi var. Zaman zaman aynı konunun üç kez alındığını öğrenciler söylüyor. Program YÖK'ten geldiği için fazla müdahale edemiyoruz. Okuma becerileri, ileri okuma becerileri gibi dersler var, bu yanlış. Kültür ve edebiyat derslerinin çok az olduğunu düşünüyorum. Türkçe' ve 'inkılap tarihi' dersleri kaldırılmalı." (Fransızca).

Öğretim programlarını ve programlardaki dersleri yeterli görmeyen katılımcılar, programların gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ancak, bu gözden geçirme işlemi bir katılımcı "*Bilimsel yöntemlerle olmalı, sıkça program değişikliği yapılmamalı; yapılacak değişiklik deneysel olmalı, mezunlar izlenmeli, ona göre karar verilmeli.*" (DKAB) biçimde dile getirmiştir.

2. Öğretim Sürecinin İşleyişi ve Derslerin Hedeflerine Ulaşma Durumu

Katılımcılardan yalnızca üç kişi (Müzik, OMT, Bilgisayar) öğretim sürecinin iyi işlediğini, derslerin ya da öğretme-öğrenme etkinliklerinin hedeflerine ulaştığını düşünmektedir. Beş katılımcı (Türkçe, Fransızca, Almanca, TDE, İMT) ise genel olarak iyi öğretmen yetiştirilmesine karşın, bazı derslerde hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığını; derslerin tam olarak işlenmediğini; teori-pratik arasında kopukluk yaşandığını vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu "*Dersler %75-80 oranında hedefe ulaşıyor. Ancak, üç kredilik bir dersi sunmak hayal işi, üç kredilik bir ders 1,5 saat sonra bitiyor. Tüm dersler iki kredi olmalı.*" (TDE) şeklinde ifade etmiştir. İyi eğitim verilmediğini düşünen başka bir katılımcı da "*Teori-pratik arasında kopukluk var, derslerin hedeflerine %70 oranında ulaştığını düşünüyorum. Öğrencilerden eğitim derslerinin işlenişinde çok büyük eksiklik olduğunu, derslerin işe yaramadığını duyuyoruz*" (İMT) şeklinde durumu ortaya koymuştur.

Öğretim programları ve programlarda yer alan derslerin hedeflerine yeterli oranda ulaşamadığını düşünen katılımcılar (İngilizce, OÖ, Fizik, Coğrafya), programlarda yer alan bazı derslerin istenilen düzeyde işlenmediğini vurgulamaktadır. Bu katılımcılara göre öğretim programlarının hedeflerine ulaşmaları, dersi veren öğretim elemanına ve öğrencilere bağlı olarak değişmektedir. Programların hedeflerine ulaşma durumu için katılımcılardan biri "*Hocaya ve öğrencilere bağlı olarak değişiyor. Aynı dersi veren farklı hocalara göre değişiyor. Belirleyici olan hocaların kendisi, %50 hedeflere ulaşıldığını düşünüyorum.*" (OÖ) ifadesini kullanmıştır. Programların hedeflerine ulaşma durumu, başka bir katılımcının ifadesine "*Bir ölçüde ulaşıyor, ama anlama ve konuşma becerileri yetersiz kalıyor, çok zorlanıyorlar... Yazma becerileri geri plana atılıyor. İngilizceyi bilerek mezun olduklarını söyleyemem. Doğal olarak bir dili [İngilizce] konuşmaları olanaksız gibi geliyor.*" (İngilizce) şeklinde yansımıştır.

Öğretim programları ve programlardaki derslerin hedeflerine yeterli oranda ulaşmamasını, dört katılımcı (Tarih, İSB, Resim, DKAB), derslerin içerikleri ile işlenişleri arasındaki uyumsuzluğa bağlamaktadır. Onlara göre bazı programlarda dersler kredilerine uygun işlenmemekte ya da derslerin önemli bir kısmı fiilen yapılmamaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Kurumdaki mesleki deformasyon o kadar yaygınlaştı ki artık dersin ders olarak işlendiğini düşünmüyorum... Konular öğrencilere dağıtılıyor, öğrenci dersi anlatıyor, hoca bir kenarda dinliyor... Ödev veriyor, tüm ödevlere 100 puan veriyor, dersi işlemiyor... Bu tür ders işlemler yaygın. Dönem başında ders programları yapılırken dersin verileceği derslik bulunamıyor, derslerde ders yapılmıyor. Eğitim ciddiye alınmıyor. Burada öğretmen yetişmez." (Resim).

Bu katılımcılar, öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmek için yeterliliklerinin olmadığını; bunun yanı sıra bazı öğretim elemanlarının da uzmanlık alanlarıyla ilişkisi olmayan dersleri okuttuklarını vurgulamaktadırlar. Bir katılımcı öğretim programlarının hedeflerine ulaşmamasının nedenini *"Programlardaki derslerin içeriklerinden daha çok öğretim üyelerinin birikim ve değerlerinin belirleyici olması; derslerin sürelerine ve kredilerine uygun olarak işlenmemesi ve öğretim üyelerinin davranışlarıyla öğrencilere model olmaması."* (Tarih) şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar (Biyoloji, Kimya, İFN, SÖ, RPD), öğretim programları ve programlardaki derslerin hedeflerine yeterli oranda ulaşmamasını, derslerin işlenişinde uygulama boyutunun eksik kalmasına ve derslerin genellikle anlatıma dayalı ya da teorik olarak işlenmesine bağlamaktadır.

3. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Bilgi, Tutum ve Becerileri Kazanma Durumu

Beş katılımcı (Müzik, Coğrafya, Almanca, Bilgisayar, OMT), öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin yeterli olmadan mezun olmaları gibi bazı sıkıntılar olsa da genel olarak, ülke standartlarının üstünde, iyi öğretmen yetiştirildiğini düşünmektedir. Bir katılımcı bu durumu *"Alan bilgisi yeterince veriliyor ancak pedagojik alan bilgisi yönünde eksiklikler olabilir ama çok büyük umutlarla ve olumlu tutumla mezun oluyorlar"* (Bilgisayar) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da *"Konu alanında öğrencilerimizin iyi olduğunu düşünüyorum. Fakülte öğrencilere olumlu tutum kazandırmada önemli işler görüyor. Son sınıf öğrencilerini yetiştirmiş görüyorum."* (Coğrafya), ifadesiyle öğretmen adaylarının mezun olduklarında mesleği yapmaya hazır duruma geldiklerini vurgulamıştır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığına bakılmaksızın, üniversiteye giriş sınavında başarı gösteren tüm adaylar eğitim fakültelerine öğretmen adayı olarak alınmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri dikkate alındığında, bu uygulamanın doğru bir yaklaşım olmadığını düşünülmektedir. Katılımcılar öğretmen adaylarına özellikle beceri ve tutum kazandırmada öğrenci profilinin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu *"Her tür öğrenciyi alıyoruz. Hatta ilaç [uyuşturucu] alan öğrenciler de gelip mezun oluyor. Öğretmenliğe uygun bir psikolojiye sahip olup olmadığı kontrol edilmiyor."* (Almanca), şeklinde ifade etmiştir. Fakültede öğrenim gören öğrenciler arasında psikolojik açıdan sorunlu ya da sağlıklı olmayan kişiler bulunduğu ve bu öğrencilerin öğretmen adayı olarak mezun oldukları ifade edilmektedir. Bu durumu bir katılımcı *"Her yıl en az 5-6 psikopat mezun ediyoruz. Bunlardan öğretmen mi olur dediklerimiz mezun oldular."* (İMT), biçimde dile getirerek vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar (İMT, OÖ, İSB, Fizik, TDE), öğretmen adaylarının mesleğe tam olarak hazırlanamadığını; bilgi-beceri ve tutum yönünden belirlenmiş hedeflere uygun olarak yetiştirilemediklerini; hedeflere ancak yarı yarıya ulaştığını, ortalama düzeyde öğretmenler yetiştirildiğini düşünmektedir. Bu katılımcılardan biri *"... Sınıfta [derste] konuşmayan, sesini duyuramayan öğrenciler mezun ediyoruz."* (İMT) ifadesiyle, bir iletişim ve etkileşim mesleği olan öğretmenlik mesleğiyle bağdaşmayacak özellikler gösteren kişilerin öğretmen adayı olarak mezun olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi-beceri ve tutum bakımından iyi yetiştirilememesinin temel nedeni olarak da öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar gösterilmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu *"Her üç alanda da [bilgi-beceri tutum] öğrencilerin tamamı açısından amaçlara ulaşıldığı söylenemez, yarı yarıya ulaşıyor diyebiliriz. Mezunların ancak yüzde onu atanabiliyor bu da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor. Neyi değiştireceğiz diye düşünüyorlar. Öylesine okuyor ruh halindedir."* (İSB) şeklinde, dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar (Türkçe, Kimya, Fransızca), öğretmen adaylarına, bilgi ve beceri kazandırmada sıkıntı yaşanmadığını, ancak mesleğe yönelik olumlu tutum kazandırmada çok büyük eksiklikler yaşandığını ve olumlu tutum kazandırılmadığını düşünmektedir. Bu durumun en önemli sebebi olarak, öğretmen atamasında yaşanan sıkıntılar ve öğretmen adaylarının mezun olunca işsiz kalacaklarına dair yaygın algı gösterilmektedir. Katılımcılardan birinin bu durumu yansıtan ifadesi şöyledir:

"Bilgi, beceri kazandırmada bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum ama tutumlarının beklentiler düzeyinde olduğunu da düşünmüyorum, tutum dersten derse değişiyor. Genel olarak bir umutsuzluk var. Bu olumsuz bakış açısı derslerimizi de olumsuz etkiliyor. Bu durumda mesleğe yönelik olumlu bir tutum geliştirmek

beklenemez. İstihdam olmadan tutum kazandırılmıyor. Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin beklentileri de düşük olunca tutum da iyi olmuyor." (Türkçe).

Bazı katılımcılara göre (Biyoloji, Tarih, SÖ, İFN, İngilizce, Resim, DKAB), öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada çok yetersiz kalınmakta; öğretim programları hedeflerine ulaşmamakta, iyi öğretmenler yetiştirilmemektedir. Öğretmen adaylarına "neden", "niçin" ve "nasıl" sorularına yanıt oluşturmayan bilgi yüklenmekte, yüklenen bilgi, gerçek bilgi özelliği taşımamakta, sonuç çıkarmaya, bağlantılı düşünmeye yaramamaktadır. Öğretim elemanları da hem alan bilgisi açısından yetersiz kalmakta hem de tutum ve davranış olarak iyi örnek olma özelliği göstermemektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Uygulama bilgisi zayıf, alan bilgisi yetersiz. Laboratuvar becerisi yok, el becerisi yok. Laboratuvarında uygulama yok. Olumlu tutum yok. Öğretim üyelerinin öğrenciye yaklaşımları iyi değil. Öğrencilerin eleştirilerine tahammül yok. Öğrenci de bu duruma alıştığı için pasif konuma geçiyor. Dersler hayattan örneklerle işlenmediği için istek de olmuyor." (İFN).

Bazı anabilim dallarında sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması nedeniyle öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki formasyon ilişkisi olumsuz etkilenmekte; öğretmen adaylarına kazandırılması gereken bilgi-beceri ve tutum, başka bir ifadeyle, yetiştirilecek öğretmenin taşıması gereken özellikler hakkında, anabilim dallarında ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Öğretim üyeleri de iyi bir model olmamakta, dolayısıyla iyi öğretmen yetiştirilememektedir. Bir katılımcının bu durumu yansıtan ifadesi şöyledir:

"Öğrencilerimize yeterli oranda bilgi, beceri ve tutum kazandırabildiğimizi zannetmiyorum. Öğrencilerin fakülteye yerleşme işlemi ya da para kazanma durumuyla [mesleki gelecekleri / gelecek beklentileri ile] ilgili sorun var. Fakültedeki hocalar uygun model olmadıkça istediğiniz dersi verin, iyi öğretmen yetiştirilmiyor. Motivasyon ve eğiticilerin formasyonu ile ilgili sorunlar nedeniyle iyi öğretmenler yetiştirebildiğimizi düşünmüyorum." (Resim).

Bir katılımcı (RPD) ise *"yetiştirilen öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin olarak geri bildirim almadıklarını, dolayısıyla da öğretmen adaylarına sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumun, hangi oranlarda kazandırıldığını bilmediğini"* vurgulamıştır.

4. Öğretmenlik Coşkusu Yaşama Durumu

Katılımcıların çok büyük çoğunluğu öğretmen adaylarının öğretmenlik coşkusu yaşamadıklarını ya da yeterince yaşamadıklarını vurgulamaktadır. Buna karşın sadece üç katılımcı (RPD, Coğrafya, OÖ), öğretmen adaylarının mesleki coşkuyu yaşadıklarını düşünmektedir. Bu katılımcılardan biri bu durumu *"Coşkuyu kazandırıyor, mezunlarımızın birçoğu bu işi isteyerek yapıyor... Mesleklerini seviyorlar."* (OÖ), şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki coşkuyu yaşamamalarının ya da yeterince yaşamamalarının en önemli nedeni olarak öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar gösterilmektedir. Öğretmen adayları *"kamu okullarına öğretmen olarak atanma olasılıkları olmadığının"* (Almanca) farkında oldukları ya da *"öğretmen olamayacaklarını düşündükleri"* (Biyoloji) için, mesleki geleceklerini görememekte ve hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Bununla birlikte üniversite öğrenci olmadan önceki üniversite algıları ile öğrenci olduktan sonra yaşayarak edindikleri üniversite algısının oldukça farklı olduğunu belirtmektedirler. Böyle bir durumda ise öğretmen adaylarında coşku beklemenin anlamsız olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu *"Coşku hiç yok, coşku için mesleğin önemini kavramak gerekir, bu yok. Geleceklerini göremiyorlar, çok karamsar durumdadır. Derslere sevecek gelmiyorlar. Algıladıkları üniversite kavramı ile yaşadıkları çok farklı. Hayal kırıklığı yaşadıklarını hissediyorum."* (SÖ), şeklinde dillendirmiştir.

Öğretmen adaylarının coşkusuz olmalarında, öğretmen istihdamında yaşanan sorunların yanı sıra, öğretim üyelerinin coşkulu olmamaları ve coşkulu bir biçimde ders işlememelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu *"Biz hocalar olarak çok coşkulu ders işlemiyoruz. Ben coşkulu değilim, coşkuyu verdiğimizi düşünmüyorum."* (İMT), şeklinde vurgulamıştır. Mesleki coşkuyu yaşamamanın, öğretim üyelerinin coşkusuyla bağlantılı olduğu kadar, belki de ondan daha çok, öğretmen adayının mesleğe karşı tutumu ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Coşku belki tek tek bazı öğrencilerde gözlenebilir ama genel olarak bir atalet, bir ilgisizlik var. Heyecan ve şevki genel anlamda gözlemleyemiyorum. Özellikle son sınıf öğrencileri KPSS'ye odaklanıyor, gelecek endişesi yaşıyorlar, meslekleriyle ilgili ciddi bir tavırları yok, şevk yok. Altmış aldım, geçtim tamam diyor. Mesleği"

edinme sürecine sıradan yaklaşıyor, diploma alma peşinde. Duygu dünyasında öğretmenlik yok, eksiklerimi tamamlayayım, iyi hazırlanayım yok..." (DKAB)

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çok büyük çoğunluğu, öğretmen olmaya yönelik büyük bir heyecan ve coşku yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Coşkunun yaşanmamasının temel nedeni olarak da yeterli öğretmen atamasının yapılmaması ya da öğretmen adaylarının mezun olunca işsiz kalacaklarını düşünmeleri ve öğretim elemanlarının coşkusuz olmaları gözükmektedir.

5. Eğitim Ortamları ve Araçları

Katılımcıların çok büyük çoğunluğu fakültenin derslik, atölye, laboratuvar, kütüphane gibi öğretim ortamları ve internet olanakları bakımından yetersiz olduğunu düşünmektedir. Sadece üç katılımcı (Kimya, OMT, Bilgisayar) fakültedeki öğretim ortamlarını ve donanımlarını, genel olarak, yeterli ya da iyi durumda görmektedir. Kütüphanenin olanakları iyi, fakültede kablosuz ağ, dersliklerde projeksiyon makinesi bulunmakla birlikte fen laboratuvarları araç gereç bakımından yeterli görülmemektedir. Katılımcılardan biri bu durumu "Sınıflarımız [derslik] iyi, donanımları iyi, laboratuvarlarımız mekan olarak yeterli, araç olarak yeterli değil, kütüphanemiz iyi. İnternet sınıfımız var, artı kablosuz ağ var." (Kimya), şeklinde dile getirmiştir.

Fakültenin öğretim ortamları bakımından çok yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar, en fazla fiziki mekan yetersizliğinden yakınmaktadırlar. Fiziksel koşulların çok sınırlı olması nedeniyle derslik sorunu yaşanmakta; sınıflar çok kalabalık, derslik ve atölyelerde yeterli donanım bulunmamaktadır. Derslik dışında öğretim alanları oluşturmada çok büyük güçlük çekilmektedir. Bazı anabilim dallarında sadece mekan ve isim olarak laboratuvar bulunmakla birlikte, bu laboratuvarlar gerçek bir laboratuvar özelliği taşımamakta, donanım olarak çok yetersiz kalmakta, atölyeler de fiziki yapı ve donanım olarak çok kötü durumda bulunmaktadır. Bazı katılımcılar, öğrencilerin kütüphane ve internete erişim olanaklarına ilişkin bilgilerinin olmadığını belirtmelerine karşın, çok büyük çoğunluğu, fakülte kütüphanesinin kaynak bakımından yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Bazı katılımcılar da araç ve kaynak kıtlığı nedeniyle çevre ve doğa gezileri yapılamadığını vurgulamaktadır. Öğretim ortamlarının yetersizlik durumunu, katılımcılardan biri şöyle ifade etmiştir:

"Öğretmen yetiştirme koşullarını sağlamış durumda değiliz. Derslikler çok yetersiz, fiziksel koşullar çok sınırlı, internet olanakları çok yetersiz. Laboratuvarımız yok, müzik odası yok. Doğa gezileri yapacak durumda değiliz. Güzel yazı yazacak yerler yok. Drama salonu yok. Spor salonumuz yok. Ders işleme ortamlarımız uygun değil. Teknolojik donanım yetersiz." (SÖ).

Fakültedeki önemli öğretim ortamlarından biri olan kütüphaneye ilişkin bulgular, kütüphanenin genel olarak yetersiz kaldığını göstermektedir.

6. Öğretmenlik Uygulamasının/Stajının Etkililiği

Katılımcıların çok büyük çoğunluğuna göre öğretmenlik uygulaması/stajı başarılı olmamakta, hedefine ulaşmamaktadır. Staj yapılan okulların iyi seçilmediği düşünülmekte, dolayısıyla da uygulamada bazı değişiklikler yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Sadece üç katılımcı (İngilizce, TDE, OÖ), genel olarak stajın hedefine ulaştığını, başarılı geçtiğini, süre olarak da yeterli olduğunu düşünmektedir. Stajın başarılı olmadığını ve istenilen hedeflere ulaşmadığını düşünen katılımcılara göre staj, genellikle fazla ciddiye alınmamakta, önemsizmemekte, bir formaliteyi yerine getirmekte, dolayısıyla da etkisi çok sınırlı kalmaktadır. Stajın süresinden çok uygulanması sorun olarak görülmekte; etkililiği uygulama öğretmeni ile öğretim üyesinin çabasına bağlı olarak değişmektedir. Stajyer öğrenciler, gittikleri okullarda öğretim üyeleri tarafından izlenmemekte; okuldaki gözlemleri, okul deneyimi derslerini yürüten öğretim elemanları ile birlikte tartışılıp değerlendirilmemektedir. Katılımcılardan biri bu durumu "Staj hakkıyla uygulanırsa sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum. Fakat önemsizliyor, öğrenciler okula gönderiliyor, öğretim üyesi tarafından izlenmiyor, dönüt verilmiyor. Çok sınırlı sayıda öğretim üyesi layıkıyla bunu yapıyor. Bazı öğrencilerin okuldaki uygulama öğretmenine rica edip imza atıp çoğunlukla okula gitmediğine tanık oluyoruz." (İSB) şeklinde vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının staj yapmaları için gönderildikleri okullarda, stajyerlere rehberlik yapacak öğretmen seçimleri iyi yapılmamakta; rehber olarak belirlenen öğretmenlerin rehberlikleri yetersiz kalmaktadır. Bu öğretmenler işlerini (derslerini) stajyerlere bırakma eğilimi göstermektedir. Okullarda stajyerlere rehberlik eden öğretmenlere branşlara göre 6-10 arasında değişen sayılarda stajyer verilmektedir. Bu sayı çok fazla bulunmaktadır. Bazen de staj okulundaki öğretmenin ders programı ile stajyerin fakültedeki ders programı uyuşmamaktadır. Stajyer öğrenciler çok uzak okullara gönderilmekte, bu yüzden staja giden öğrenci, aynı gün fakültede dersi olduğunda derse yetişme sorunu yaşamaktadır. Fakültede anabilim dallarında farklı

günlerde staj için bir gün ayrılmakta, ancak ayrılan o günde staj okulunda o branştaki öğretmenin dersi olmayabilmektedir. Dolayısıyla fakülte ile okullar arasında staj uygulamasına ilişkin bir eşgüdümsüzlük görülmekte; staja ayrılan süre etkili kullanılamamakta, sonuçta staj aksamaktadır. Bu durum katılımcılardan birinin ifadesine şöyle yansımıştır:

"Staj, okul deneyimi I ve II şeklinde ayrıldı, kanımca yeterli değil. Etkili kullanılsa yeterli olacağını düşünüyorum ama her yıl daha kötüye gidiyor. Uygulama okullarına çok fazla kalabalık öğrenci gidiyor, rehber öğretmenlerin bunları takip etmeleri çok zor. Uygulama I dersini ben işliyorum, diğer hocalar işlemeyince öğrenciler çok ilgili olmuyor. Okulda stajyerlere rehberlik eden öğretmenlerin rehberlikleri yetersiz, işlerini stajyerlere bırakma eğilimindedir. Stajyerlerin, okullardaki gözlemlerinin öğrencilerle birlikte tartışılıp değerlendirilmesi önemli... Fakülte'deki hocaların bunu yapmadıklarını gözlemliyorum. Staj, uygulama öğretmeni ve öğretim üyesi çaba gösterirse etkili olur. Bunun için öğretmenlerin iyi seçilmesi ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerekir, 10 kişi bir sınıfa giriyor. Staja giderken derslerin arasında yetişme sorunu oluyor. Staj için bir gün ayrıldığında da o gün okulda öğretmenin dersi olmayabiliyor, dolayısıyla da staj aksıyor." (İMT).

Stajın başarılı olmadığını ve hedefine ulaşmadığını düşünen katılımcılardan üçü (Müzik, Biyoloji, OMT), yukarıda belirtilen nedenlerin yanı sıra, başarısızlığın temel nedeni olarak staj süresinin az ya da kısa olmasını göstermektedir. Bu katılımcılara göre staj "bir dönem her gün" (OMT); "bir yıl boyunca her gün" (Müzik) ya da "üçüncü ve dördüncü sınıfta" (Biyoloji) değildir. İki katılımcı (Almanca, RPD) ise başarısızlığı tümüyle okulda stajyerlere rehberlik eden öğretmenlere bağlamaktadır. Bu katılımcılar, stajın başarılı ya da başarısız olmasını, staj yapılan okuldaki stajyerlere rehberlik eden öğretmenlerin birikimlerine, ders işleme yöntemlerine ve stajyerleri yönlendirmelerine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Bu bakış açısı, öğretim üyelerine düşen sorumluluğu sorunlu hale getirmektedir. Bu katılımcılardan biri bu durumu "Stajın etkili olması staja gidilen okuldaki rehber öğretmenin ne kadar hayat alanı yarattığı ile ilgili. Onu biz kontrol edemeyiz, oradaki kaliteyle ilgili. Stajın etkili olması, öğrencilerimizin ders programı içinde gittikleri okuldaki rehber öğretmenin çalışmasına bağlı oluyor." (RPD), şeklinde dillendirmiştir.

Elde edilen bulgular stajın, başarılı ya da başarısız olmasında, başka bir ifadeyle stajyer öğrencilerin staja ilişkin deneyimlerinin olumlu ya da olumsuz olmasında, stajın yapıldığı okuldaki uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanının stajı önemsemelerinin ve öğretmen adaylarına yaklaşımlarının belirleyici olduğunu göstermektedir. Stajın mevcut haliyle yasak savmaktan öte bir amaca hizmet etmediği; hem süre hem işleyiş hem de içerik bakımından verimli kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Staj, başka bir ifadeyle öğretmenlik uygulaması dersi, öğretim elemanları tarafından ders ücreti olarak görülmektedir. Bu durumun en önemli nedeni, bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin somut ilkelerin ortaya konmamasıdır. Okullarda yürütülen uygulama boyutu, öğretmen adaylarının önemli bir deneyim kazanmasına katkıda bulunmasına karşın, fakülte yürütülmesi gereken teorik ders boyutunun yerine getirilmediği ortadadır. Fakülte öğretim üyelerinin bu süreçteki işlevi uygulama okullarında öğrencilerin dinlenmesine indirgenmiş durumdadır. Bu uygulamanın fakülte ayağını düzeltmek için, öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin özel bir uzmanlık gerektirdiği kabul edilerek, fakülte'de bu derslerin yürütülmesinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim bilimleri alanında uzman olmaları koşulu getirilmesi yerinde olacaktır.

7. Sosyal-Kültürel Ortam

Katılımcıların çok büyük çoğunluğu sosyal, kültürel ve sanatsal konulara duyarlı, entelektüel yönden gelişmiş öğretmeni yetiştirmek amacıyla fakülte'de gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin çok yetersiz kaldığını düşünmektedir. Yalnızca bir katılımcı (Türkçe) fakülteyi bu tür etkinlikleri gerçekleştirme bakımından iyi görmektedir. Üç katılımcı (DKAB, Bilgisayar, RPD) ise, fakültenin öğretmen adaylarını sosyal, kültürel ve sanatsal yönden geliştirmek için elinden geleni yaptığını düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, bireyin entelektüel bakımdan gelişmesinin yalnızca üniversite ile sağlanacak bir durum olmadığını inanmaktadırlar. Onlara göre bulunduğumuz kentte her türlü kültürel etkinlik yapılmaktadır. Buna karşın öğrenciler genellikle sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere pek ilgi duymamakta; etkinliklere kayıtsız kalmaktadırlar. Fakülte ise bu tür etkinlikler konusunda çok yetersiz bir görünüm ortaya koymaktadır. Bir katılımcı bu durumu "Yılda bir, bazen iki sempozyum yapılıyor. Yapılan etkinliklere de öğrenciler katılmıyor. Her şeye bir kayıtsızlık var. Bizim etkinliğimize kendi öğrencilerimiz gelmiyor." (TDE), şeklinde vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere ilgi göstermemelerini, genel olarak, eğitim sisteminden ve toplumsal kültürden kaynaklanan bir sorun olarak düşünmektedir. Toplum, bu tür

etkinlikleri, çocuklara ve gençlere zaman kaybı, boş, gereksiz işler; hatta tehlikeli olarak algılatıyor. Bu durumu hem ailelerde hem de eğitim sisteminin kendisinde görmek mümkün. Genellikle anne babalar çocuklarına üniversitede bu tür işlerden uzak durmalarını, biran önce mezun olup işlerine başlamalarını telkin ediyorlar. Oysa önemli olan; öğrencilerde sosyal, kültürel ve sanatsal eğilimlerin olması ve bu tür etkinlikleri öncelikle öğrencilerin istemeleri, talep etmelidir. Bu tür etkinlikler için öncülük yapan öğrencilere gereksinim duyulduğu dile getirilmektedir. Bir katılımcı bu durumu "Öncü öğrencilere ihtiyaç var, öncü öğrenci olduğunda etkinlikler yapılıyor." (İngilizce), şeklinde ifade etmiştir. Öğrencileri entelektüel yönde geliştirebilmek için, fakültenin sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere yönelik elinden geleni yaptığını; esasen öğrencilerin bu tür etkinlikleri bir tür gereksinim olarak görüp görmemesinin daha önemli olduğunu vurgulan, katılımcılardan biri ise bu durumun aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

"Fakülte elinden geleni yapıyor. Ama tüm öğrencilere ulaşabiliyor mu tartışılır. Örneğin, resim bölümünün sergi salonu var, orada sergiler oluyor, ama üç beş öğrenci geziyor. Öğrenciler öncelikle onu [sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlikleri] bir ihtiyaç olarak hissetmiyor. Ülkede ya da toplumda bu tür uğraşlar gereksiz işler gibi algılanıyor ya da öyle algılanması için zemin hazırlanıyor. Bu [durum] ilköğretimden başlayarak hazırlanıyor. Üniversiteye gelinceye kadar sosyal kültürel etkinliklerle uğraşmayan öğrenci üniversitede de onu aramıyor..." (DKAB).

Katılımcıların büyük çoğunluğu (Kimya, SÖ, OMT, Coğrafya, İFN, Almanca, İMT, OÖ, Müzik, Biyoloji, İSB, İngilizce, TDE, Fransızca, Resim) ise, fakültede gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin çok sınırlı kaldığını, yeterli ve doyurucu olmadığını düşünmektedir. Fakültede sosyal hayatla bütünleşmiş bir sistem olmadığı gibi öğretim elemanlarının öğrencileri bu alanlara "yönlendirme kapasitelerinin" (Biyoloji) de olmadığı, öğretmen adaylarının entelektüel bakımdan "eksik yetiştikleri, sosyal yönden zayıf kaldıkları ve toplum içinde kendilerini silik gördükleri" (OMT), dile getirilmektedir. Bu durumu, bir katılımcı "Öğretim elemanları, tutumlarıyla öğrenciyi dar kalıplar içerisinde soyutluyor, derse çalış yeter. Bu aileden de geliyor. Öğretim üyeleri nakledici oluyorlar, yaratıcı olmuyorlar." (Coğrafya), şeklinde dile getirmiştir. Bu durum her ne kadar, toplumsal bir sorun olarak görülse de daha çok öğretim üyelerinin tutumuyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Düzenlenen etkinlikler de gerek nicelik gerekse nitelik olarak doyurucu görülmemektedir. Bu durumu bir katılımcı "Bir şeyler yapıyor muyuş gibi bir görüntü verilmekte ama yapılanlar amaca hizmet etmemekte, mesleki biçimlendirmeye katkı sağlamamaktadır. [Oysa fakültenin] öğretmen yetiştirmeye yönelik amaçlı ve planlı etkinlikler yapması gerekir, öyle olmuyor." (Resim), şeklinde ifade etmiştir.

Fakültede entelektüel olmaktan çok, popüler kültürü destekleyen tarzda etkinlikler yapılmakta; yapılan etkinliklerin ise zamanlaması uygun olmamakta ve yeterince duyurulmamaktadır. Ayrıca düzenlenen etkinlikler gündeme uygun düşmemekte ya da gündemle örtüşmemekte, etkinliklere tanınmış ya da ünlü kişiler çağrılmadığı için, yeterince ilgi de olmamaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin kişisel özelliklerini geliştiremedikleri ve kendilerini ifade edemedikleri vurgulanmaktadır. Bu durum katılımcılardan birinin ifadesine şöyle yansımıştır:

"[Öğrencileri] Entelektüel açıdan geliştiren etkinlikler hiç yok. Program buna izin vermiyor. Buna yönelik dersler de yok. Seçmeli dersler de buna uygun değil. Ders dışı bağlamında da hiç etkinlik yok. Tiyatro, sinema, kültürel geziler hiç yok. Kültürel gelişme anlamında ne biz destekliyoruz ne de böyle bir şeyin içine giriyoruz. Az sayıda çocuk kendi çabasıyla bir şeyler yapıyor. Onun dışında bu anlamda sıfır, hiç bir şey yok. Topluluk önünde konuşma, kişisel becerilerini geliştirebilme, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortama ihtiyaç var." (İMT).

Fakültede sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlik pek gerçekleşmediğini düşünen katılımcılardan bazıları (Fizik, Tarih), yapılan etkinliklerin fakülte yönetiminde görev alanların entelektüel gelişmişlik durumları ya da entelektüel kapasiteleri ve yönetim anlayışlarıyla paralellik gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu durumu katılımcılardan biri şöyle ifade etmiştir:

"[Fakültede] sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlikler pek yok. Bu durum yönetimlerin tutumuna bağlı oluyor. Konferans, sergi, tiyatro, sinema öğrencilerin içinde rol aldığı topluluklarla olur. Bu tür toplulukların kurulması usulen yapılmaktadır... Temsilci seçiminde olduğu gibi, göstermelik oluyor. Bu bir iktidar sorunu, bunun bilincinde olmak gerekir." (Fizik).

Sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin gerçekleştirime durumunun çok yetersiz kalması, öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara duyarlı yetiştirmelerini ve bireysel özelliklerini geliştirebilmelerini olumsuz etkileyeceği açıktır. Oysa öğretmen adaylarını mesleğe hazırlarken, hem toplumsal sorunlara duyarlı kılabacak hem de bireysel özelliklerini geliştirecek biçimde yetiştirilmelerinin gerekliliği ortadadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda, ilgili eğitim fakültesi ortamının özelliklerine, dolayısıyla da verilen eğitimin niteliğine ilişkin sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yapıldığı fakültedeki öğretim ortamının özelliklerine ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerine ilişkin sonuçlara göre bazı katılımcıların, iyi ya da nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretim programlarını ve programlarda yer alan dersleri yeterli görmelerine karşın; katılımcıların büyük çoğunluğu, bu düzeyin yetersiz olduğu inancındadır. Bu inancı destekler nitelikte Küçükahmet (2007), öğretmen yetiştirme lisans programlarını değerlendirdiği çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz olduğunu, programlara konan pek çok dersin niçin konduğunun anlaşılamadığını, derslerin yarıyıllara tesadüfi bir biçimde serpiştirildiğini, uzmanlık gerektiren dersleri okutacak yeterli sayıda öğretim elemanın ise olmadığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada çok az sayıda katılımcı, öğretim sürecinin iyi işlediğini, derslerin hedeflerine ulaştığını; bazı katılımcılar da genel olarak iyi öğretmen yetiştirilmekle birlikte bazı derslerde hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığını düşünmektedir. Bu sonuca benzer bulgular başka çalışmalarda da elde edilmiştir. Öğretmen yetiştirme sistemini inceledikleri çalışmada Kavak, Aydın ve Akbaba Altun (2006), öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının, öğretmen yetiştirme programını amaçlar, içerik, öğretme ve öğrenme süreçleri yönünden uygun buldukları; yaklaşık yarısının ise, amaç ve içerik yönünden binişen, işlevini yitiren, ayrılması gereken dersler olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Taşkın Şahin ve Hacıömeroğlu'nun (2010) ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada ise, fen bilgisi öğretmen adayları, alan eğitimi yerine alan derslerine dikkat çekerek, bu derslerin içeriğinin ağır olduğunu ve nitelikli öğretmen olarak yetişmelerinde faydasının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının memnuniyetsizliklerini dile getirdikleri konularda derslerin çok fazla teorik işlenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu durumun yaygın olduğu ve genel bir eleştiri konusu olduğunu düşünmekteyiz. Bu doğrultuda, meslek öncesi hazırlık eğitiminde, öğretim üyelerinin ya da hocaların ders sunumlarında, teori ile uygulama arasındaki bağı güçlendirilmesine özen göstermeleri, öğretmen adaylarının öğretime ilişkin güdü ve memnuniyet düzeylerini artırabileceği gibi, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkıda bulunacaktır. Olumlu tutum ise, öğretmenlik mesleğini benimseme, sevme gibi özellikler içerir ve öğretmenden beklenen rolleri yerine getirmede büyük önem taşır.

Yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerine ilişkin olarak, katılımcıların görüşlerinin farklılaştığı gözlenmiştir. Bazı katılımcılar, mezun olan öğretmen adaylarının, pedagojik alan bilgisi bakımından yeterli olmamakla birlikte, genel olarak ülke standartlarının üstünde, iyi öğretmen yetiştirildiğini; bazı katılımcılar da öğretmen adaylarının, bilgi-beceri ve tutum yönünden, belirlenmiş hedeflere uygun olarak yetiştirilemediğini, "ortalama" düzeyde öğretmenler yetiştirildiğini düşünmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, öğretmen adaylarına, bilgi ve beceri kazandırmada sıkıntı yaşanmadığını ancak, mesleğe yönelik olumlu tutum kazandırılmadığını; bazı katılımcılar ise, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada çok yetersiz kaldığını; öğretim programlarının bilgi-beceri ve tutum kazandırma bakımından hedeflerine ulaşamadığını dile getirmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarında mesleki biçimlendirmenin yeterli düzeyde oluşturulmadığı söylenebilir. Bu sonuç, Kavak, Aydın ve Akbaba Altun'un (2006) çalışmasında, öğretim elemanlarının çoğunluğunun, nitelikli öğretmen yetiştirmenin tam anlamıyla gerçekleşmediği; öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun öğretmen yetiştirme programının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşündükleri şeklindeki saptama ile tutarlı görünmektedir. Taşkın Şahin ve Hacıömeroğlu'nun (2010), çalışmasında ise, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin "olumlu tutum geliştirdikleri" bulgusu, bu çalışmada tutuma ilişkin sonuçla kısmen uyumlu görünmektedir. Buna karşın, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile bağlı buldukları anabilim dalı arasında anlamlı bir fark olduğu şeklindeki bulgu ile bu çalışmada elde edilen, fakültede öğretmen yetiştirmeye yönelik ortak bir anlayışın bulunmadığı, yönündeki bulgunun örtüştüğü söylenebilir.

Kuşkusuz, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmasında, öğrencilerin mesleği içsel ya da dışsal nedenlerle seçmeleri ile pek çok kişisel özellik etkili olabilir (Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009). Bunun yanı sıra, öğretim üyelerinin ders işleme yöntemleri, derse karşı sorumluluk duyguları, coşkuları ve öğrencilerle ilişkileri de etkili olabilir. Esasen, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının oluşmasında, aldıkları eğitimin niteliği önemli rol oynamakta; fakültede verilen meslek bilgisi ve alan eğitimi

derslerinin, öğretmen adaylarını nitelikli birer öğretmen olarak yetiştireceği öngörülmektedir. Bunun yolu ise, öğretmen adaylarını bilgi ve becerilerle donatmak ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada geçmektedir. Fakat fakültede öğretmen yetiştirmeye ilişkin ortak bir anlayışın olmaması ya da anabilim dallarına göre farklılaşması, öğretim elemanlarının insana, eğitime ve öğretmenlik mesleğine bakış açılarının farklılaştığını gösterdiği gibi, bu konuda etkileşimli bir tartışma ortamı yaratılarak ortak noktaların öne çıkartılmadığını da göstermektedir. Oysa araştırmalarda öğrencilerle dostça ilişkiler kuran öğretmenlerin istekli ve coşkulu davrandıkları, dikkat çeken jestler yaptıkları, anlaşılır sözcükler seçtikleri ve ses tonlarını etkili kullandıkları gözlenmiştir. Bu tür davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerin fikirlerine ve sorunlarına karşı olumlu yaklaşmakta, öğrencilerle daha rahat diyalog kurabilmektedirler (Woolfolk, 1990).

Araştırmanın katılımcıları, genel olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik coşkusunu hiç yaşamadıklarını ya da yeterince yaşamadıklarını düşünmektedir. Fakülte, iyi ya da nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için derslik, laboratuvar, kütüphane, atölye gibi öğretim ortamları ve internet olanakları bakımından yetersiz kalmaktadır. Okullarda eğitim ortamlarının yetersizliği sık dillendirilen konuların başında geldiği söylenebilir. Bununla birlikte özellikle kütüphanelerin yeterince donanımlı ve işlevsel duruma getirilmediği de açıktır. Bu durumu yansıtan, liselerde kütüphaneler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada elde edilen bulgular, bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada okullarda öğretim programı ve yöntemleriyle desteklenen, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştiren, kaynak bakımından zengin ve işlevsel kütüphanelerin oluşturulmadığı gözlenmiştir (Şahin, 2010). Oysa kütüphane, eğitim etkinliklerinin amacına ulaşmasına katkı sağlayan önemli bir işleve sahiptir. İletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ve bu teknolojinin eğitim alanında kullanılması sonucu, kütüphanelere elektronik erişim ve eğitim yazılımları, öğretmenlere geniş bir yelpazede kaynaklardan bilgi sunmayı mümkün kılmıştır. Bu bilgi kaynakları öğrencilerin, kendilerine verilen herhangi bir soruyu yanıtlamalarına ya da herhangi bir soruna yeni ve farklı bir görüş getirmelerine yardım etmek üzere kütüphaneler ve veritabanları öğrencilerin kendi kendilerine araştırabilecekleri öğrenebilecekleri şekilde tasarlanmıştır (Heyneman, 2004). Öğretmenlik uygulaması, başka bir ifadeyle staj, başarılı bir şekilde yürütülmekte, hedefine ulaşmamaktadır. Başka birçok çalışmada bu sonuca benzer bulgular elde edilmiştir (Baştürk, 2009; Dursun ve Kuzu, 2008; Eraslan, 2008; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Ünver, 2012). Örneğin, Eraslan (2008) çalışmasında, uygulama öğretmenlerinin yarımından fazlasının görevlerinin yeterince bilincinde olmadıklarını; yapılan uygulamayı önemsemediklerini; stajyer öğrencileri ayak bağı görüp, onlardan kurtulmaya çalıştıklarını; uygulamanın stajyerlerin sadece okula gidip öğretmenler odasında oturarak ve dönem sonunda tüm raporları uygulama öğretmenine toptan imzalatarak bir formalitenin gerçekleşmesinden öteye gitmemesine yol açtığını saptamıştır.

Ayrıca, fakültedeki sosyal-kültürel ortam, öğretmen adaylarını sosyal, kültürel ve sanatsal konulara duyarlı, entelektüel yönden gelişmiş öğretmenler olarak yetiştirmek için çok yetersiz kalmaktadır. Gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerin çok yetersiz kalması, öğretmen adaylarının, gerek toplumsal sorunlara duyarlı yetiştirme gerekse bireysel özellikleri geliştirme bakımından yeterli yetişmemeleri sonucunu doğuracaktır. Bu durumda öğret-menlik mesleği, Üstüner'in (2004) de vurguladığı gibi, adeta "öğretim teknisyenliği" olarak şekillenecektir. Oysa öğretmenlerin toplumsal rolleri dikkate alındığında, entelektüel, aydın ve önder birer kişi olarak yetiştirilmeleri gerekir. Çünkü öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler tartışılabilir, ancak öğretmenlik, belirli özelliklerin tanımlandığı dar bir kalıba sığdırılmayacak genişlikte, yerel ve evrensel değerler içeren bir meslektir (Şahin, 2014). Bu yüzden, öğretmen adaylarını, meslek öncesi hazırlık sürecinde hem toplumsal sorunlara ilgi duyacak hem de bu sorunların çözümünde görev alacak şekilde yetiştirmek gerekir (Can, 2009).

Bu sonuçlar doğrultusunda programlardaki derslerin, amaca uygunluk, işlevsellik ve uygulanabilirlik yönünden gözden geçirilmesi, çağın ihtiyaç duyduğu öğretmen niteliklerine uygun hale getirilmesi ve programların gerçekten seçmeli olan derslerle zenginleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, öğretim sürecinin iyi işlememesinin gerekçeleri, yöneticiler tarafından araştırılıp ortaya çıkarılabilir ve eksiklikler giderilebilir. Öğretmen adaylarını bilgi-beceri ve tutum yönünden iyi yetiştirebilmek için daha fazla çaba gösterilmesi, yetiştirilecek öğretmenlerin özellikleri hakkında fakültede ortak bir anlayış geliştirilmesi ve buna uygun biçimde öğretim üyelerinin model olması ihtiyacı gözlemlenmektedir. Özellikle uygulama derslerinin nitelik ve nicelik bakımından gözden geçirilmesi ve meslek tutkusunu artırmaya yönelik olarak yeniden

düzenlenmesi düşünülmelidir. Bunlara ilaveten MEB ile YÖK işbirliğinde öğretmen yetiştirme ve istihdamı arasında denge kurmaya yönelik bir politika belirlenmesi, bu politikayı hayata geçirmeye yönelik planlama yapılması da yaşamsaldır. Bu planlama öğretmen adaylarına mesleki geleceklerine ilişkin bir yol haritası sunarak umut vermelidir. Çünkü hedefe ulaşmaya yönelik umudun olmadığı ya da çok az olduğu yerde, çaba da coşku da cılız kalacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G. & Döhrmann, M. (2012). Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. *Teaching and Teacher Education*, 28, 44-55.
- Bullough Jr, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching and learning. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understanding of teacher's work* (pp. 15-30). Dordrecht: Springer
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmen liderliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hamond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C. (1998). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Taylor & Francis.
- Dursun, O. O. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen aday ve öğretim elemanı görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 95-105
- Furlong, J. (2013). Globalization, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77, 28-50.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 143-152.
- Gök, F. & Okçabol, R. (1998). Öğretmen profili araştırma raporu. Ankara: Eğitim-Sen.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Hanushek, E. A. (2002). Teacher quality. In L. T. Izumi, & W. M. Evers (Eds.), *Teacher Quality* (pp. 1-12). Palo Alto, CA: Hoover Press
- Heyneman, S. P. (2004). International education quality. *Economics of Education Review* 23, 441-452.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2006). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. Ankara: Bağlam.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, A. (2004). *The Good teacher*. London: Routledge.
- Murray, J. & Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 243-246.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.

- Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P. & Florian, L. (2012). Unsettling conversations: Diversity and disability in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 235–236.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.
- Schacter, J. · Thum, Y. M. (2004). Paying for high- and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23, 411–430
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57, 1–22.
- Şahin, İ. (2010). İzmir'deki lise kütüphanelerinin durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 1C0147, 5 (2), 549-566.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:22 no:1 241-258
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A.R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 63-73.
- Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe giriş. Ankara: Pegem.
- Taşkın Şahin, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması, *G.U. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 87-100.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The case of İnönü University, Faculty of Education). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.
- Woolfolk, A. E. (1990). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. İdris ŞAHİN

sahinidris@gmail.com

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU

beycioglu@gmail.com