

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARINA UZMAN
ÖĞRETMENLİK ROL DAVRANIŞLARI KAZANDIRMA
UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ROL
MODEL ALGISINA, ÖĞRETİM ÖZ YETERLİLİK İNANCINA
VE MESLEKİ TUTUMLARINA ETKİSİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA TEZİ

MEHTAP BADEMCİOĞLU

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ZEKİ ARSAL

BOLU, TEMMUZ 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Mehtap BADEMCİOĞLU tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmen Adaylarına Uzman Öğretmenlik Rol Davranışları Kazandırma Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Rol Model Algısına, Öğretim Öz Yeterlilik İnancına ve Mesleki Tutumlarına Etkisi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Programında Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 17/07/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

.....

Üye
Prof. Dr. Anıl Ş. RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Araştırmalar Etik Kurulundan 2023/513 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
MEHTAP BADEMCİOĞLU

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARINA UZMAN ÖĞRETMENLİK ROL DAVRANIŞLARI KAZANDIRMA UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ROL MODEL ALGISINA, ÖĞRETİM ÖZ YETERLİLİK İNANCINA VE MESLEKİ TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

MEHTAP BADEMCİOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA PROGRAMI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ZEKİ ARSAL)

BOLU, TEMMUZ - 2025

XV + 359 sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına uzman öğretmenlik rol davranışları kazandırma uygulamasının öğretmen adaylarının rol model algısına, öğretim öz yeterlik inancına ve mesleki tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde yer alan bir devlet üniversitesinin 48 son sınıf İngilizce öğretmen adayından, öğretmen adaylarının 4 danışman öğretmeninden ve staj okullarında görev yapan 8 uygulama öğretmeninden oluşmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına uzman öğretmenlik davranışları ile ilgili eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ise mevcut öğretmenlik davranışlarını sergilemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Rol Algısı Ölçeği, Mesleki Tutum Ölçeği, gözlem, yansıtıcı günlük ve görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ile nicel bulgular, öğretmen adaylarının uzman öğretmen rol model algısının yüksek olduğunu ortaya koymasına rağmen nitel bulgular uygulamada zaman zaman teknisyen öğretmen davranışları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın nicel bulguları deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının uzman öğretmen uygulaması sonucunda arttığını, mesleki tutumlarında ise anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Ayrıca nitel bulgular, çoğunlukla ders planındaki zamana uyduklarına, disiplin konusunda sorun yaşamadıklarına, çoğunlukla teknolojiyi etkili ve verimli kullandıklarına, çoğunlukla klasik oturma düzenini kullandıklarına, bazı öğretmen adaylarının sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlamasına rağmen bazılarının ise otoriter bir disiplin sağladıklarına işaret etmiştir. Yine nitel bulgular öğretmen adaylarının çoğunlukla bireysel farklılıkları dikkate almadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen adayları tarafından klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve dersi tekrar vermeleri halinde derslerinde değişiklik yapmak istedikleri bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Uzman Öğretmen, Teknisyen Öğretmen, Öğretmen Rol Algısı, Öz Yeterlik, Mesleki Tutum

ABSTRACT

THE ROLE OF PROVIDING PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WITH EXPERT TEACHING ROLE BEHAVIOURS ON PRE- SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF ROLE MODELS, TEACHING SELF-EFFICACY BELIEFS AND PROFESSIONAL

ATTITUDES

PHD THESIS

MEHTAP BADEMCİOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: PROF. DR. ZEKİ ARSAL)

BOLU, JULY 2025

XV + 359 pages

The aim of the study is to determine the role of providing pre-service English language teachers with expert teaching role behaviours on pre-service teachers' perceptions of role models, teaching self-efficacy beliefs and professional attitudes. A mixed research method was used in this study. The study group consisted of 48 pre-service teachers from a state university in a province of the Western Black Sea Region, 4 mentor teachers of the teacher candidates and 8 mentor teachers working in internship schools. The teacher candidates in the experimental group were given training on expert teaching behaviors. The teacher candidates in the control group exhibited their current teaching behaviors. In order to collect data in the study, the Teacher Self-Efficacy Scale, the Teacher Role Perception Scale, the Professional Attitude Scale, observation, reflective diary and interview forms were used. By analyzing the data, although the quantitative findings revealed that the prospective teachers' perception of the expert teacher role model was high, the qualitative findings revealed that they occasionally displayed technician teacher behaviors in practice. The quantitative findings of the study showed that the self-efficacy beliefs of the prospective teachers in the experimental group increased as a result of the expert teacher application, and that there was no significant difference in their professional attitudes. In addition, the qualitative findings indicated that they mostly followed the time in the lesson plan, did not have any problems with discipline, mostly used technology effectively and efficiently, mostly used the classical seating arrangement, and although some pre-service teachers provided a discipline based on love and respect, some provided an authoritarian discipline. It was also revealed that the pre-service teachers mostly did not take individual differences into consideration. In addition, it was found that the pre-service teachers used classical measurement-evaluation methods and wanted to make changes in their lessons if they had to teach the course again.

KEYWORDS: Expert Teacher, Technician Teacher, Teacher Role Perception, Self-Efficacy, Professional Attitude

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TEŞEKKÜR	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Giriş	1
1.1.1 Problem Durumu	1
1.1.2 Problem Cümlesi	5
1.1.3 Araştırmanın Amacı.....	6
1.1.4 Alt Problemler	6
1.1.5 Araştırmanın Önemi	7
1.1.6 Araştırmanın Sayıltıları	8
1.1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.1.8 Tanımlar.....	9
1.2 Kavramsal Çerçeve.....	11
1.2.1 Öğretmen	11
1.2.2 Öğretmen Eğitimi Programı	12
1.2.2.1 1923-1954 Yılları Arasında Öğretmen Eğitim Programları	12
1.2.2.1.1 İlkokul Öğretmenliği Kursları	14
1.2.2.1.2 Ortaokul Düzeyi Öğretmen Eğitim Programları	14
1.2.2.1.3 Eğitim Enstitüleri.....	15
1.2.2.1.4 Yüksek Öğretmen Okulu	15
1.2.2.1.5 Üniversiteler	15
1.2.2.2 1938-1954 Yılları Arasında Öğretmen Eğitim Programları	17
1.2.2.2.1 Köy Enstitüleri.....	17
1.2.2.2.2 Köy Enstitüleri Sonrası.....	21
1.2.2.3 Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma ve Sonrası.....	22
1.2.3 Yabancı Dil Öğretimi	23
1.2.3.1 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	23
1.2.3.2 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme	27
1.2.3.2.1 1923-1982 Yılları Arasında Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme	27

1.2.3.2.2 1982 Yılından Günümüze Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme	28
1.2.4 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitim Programı	30
1.2.5 Öğretmen Eğitimi Paradigmaları	31
1.2.5.1 Zeichner'in Sınıflaması.....	32
1.2.5.2 Elliot'ın Sınıflaması	34
1.2.5.3 Long ve Riegle'nin Sınıflaması	34
1.2.5.4 Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın Sınıflaması.....	36
1.2.5.5 Cochran-Smith ve Fries'in Sınıflaması.....	37
1.2.6 Öğretmenlik Rollerı	39
1.2.6.1 Teknisyen Öğretmen Rolü	40
1.2.6.2 Uzman Öğretmen Rolü	40
1.2.6.3 Sosyal Dönüşümcü Öğretmen Rolü.....	44
1.2.7 Öğretmenlik Uygulaması Dersi	55
1.2.7.1 Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Uygulamalı Öğretmenlik Uygulamaları.....	56
1.2.8 Mentorluk	57
1.2.8.1 Mentorluk Sürecinin Aşamaları	57
1.2.8.2 Mentorluk Rollerı.....	58
1.2.8.3 Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Kullanılan Mentorluk Modellerı	60
1.2.8.3.1 Gray ve Gray Mentorluk Modeli.....	60
1.2.8.3.2 Anderson ve Shannon Mentorluk Modeli	61
1.2.8.3.3 Furlong ve Maynard Mentorluk Modeli.....	61
1.2.8.4 Mentor Öğretmenler.....	61
1.2.9 Öğretmenlik Rol Model Algısı	62
1.2.10 Sosyal-Bilişsel Kuram	65
1.2.10.1 Davranışın Kökenleri	68
1.2.10.2 Tepki Sonuçlarına Göre Öğrenme	68
1.2.10.3 Gözlem Yoluyla Öğrenme	69
1.2.10.4 Modelleme Süreci	74
1.2.10.5 Öngörü Kapasitesi.....	76
1.2.10.6 Dolaylı Beklenti Öğrenme	76
1.2.10.7 Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	79
1.2.10.7.1 Geçmiş Yaşantılar	79
1.2.10.7.2 Sözel İkna.....	80
1.2.10.7.3 Model Alma	80
1.2.10.7.4 Duygusal ve Fizyolojik Koşullar	81
1.2.10.8 Sonuç Belirleyiciler	81
1.2.10.9 Dışsal Pekiştirme	82
1.2.10.10 Dolaylı Pekiştirme ve Dolaylı Ceza.....	84
1.2.10.11 Öz Düzenleme.....	84
1.2.10.12 Öz Değerlendirme	85
1.2.10.13 Karşılıklı Belirlemecilik.....	86

1.2.11 Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı	87
1.2.12 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	90
1.3 İlgili Literatür	91
1.3.1 Öğretmenlik Rollerine İlgili Çalışmalar	91
1.3.1.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	91
1.3.1.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	92
1.3.2 Mentor Öğretmenler ile İlgili Çalışmalar	93
1.3.2.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	93
1.3.2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	98
1.3.3 Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı ve Mesleki Tutum ile İlgili Çalışmalar	102
1.3.3.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	102
1.3.3.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	112
2. MATERYAL ve YÖNTEM	122
2.1 Araştırmanın Modeli	122
2.2 Çalışma Grubu	123
2.3 Veri Toplama Araçları	124
2.3.1 Nicel Veri Kaynakları	125
2.3.1.1 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	125
2.3.1.2 Öğretmen Rol Algısı Ölçeği	127
2.3.1.2.1 Açıklayıcı Faktör Analizi	127
2.3.1.2.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi	134
2.3.1.2.3 Güvenirlilik Çalışması	138
2.3.1.3 Mesleki Tutum Ölçeği	138
2.3.1.4 Gözlem Formu	139
2.3.2 Nitel Veri Kaynakları	140
2.3.2.1 Yarı Yapılandırılmış Yüz Yüze Görüşme Formu	140
2.3.2.2 Yansıtıcı Günlük	141
2.3.3 Veri Toplama Süreci	143
2.3.3.1 Deney Öncesinde Yapılan İşlemler	143
2.3.3.1.1 Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Gerekli İzinlerin Alınması ve Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmalarının Yapılması	143
2.3.3.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi ve Gerekli İzinlerin Alınması	143
2.3.3.2 Deney Sürecinde Yapılan İşlemler	144
2.3.3.3 Deney Sonrasında Yapılan İşlemler	145
2.3.4 Araştırmacının Rolü	145
2.3.5 Danışman Öğretmenlerin ve Uygulama Öğretmenlerinin Rolü	146
2.4 Verilerin Analizi	147
2.4.1 Nicel Verilerin Analizi	147
2.4.2 Nitel Verilerin Analizi	153
2.4.2.1 Üçgenleme	156

2.4.2.2 Uzman Değerlendirmesi	156
2.4.2.3 Değerlendiriciler Arası Güvenilirlik	156
3. BULGULAR	158
3.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	158
3.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	162
3.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	165
3.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	168
3.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	172
3.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	180
3.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	248
4. TARTIŞMA	270
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	270
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	271
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	272
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	273
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	274
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma	275
4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	282
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	288
5.1 Sonuçlar.....	288
5.2 Öneriler.....	290
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	290
5.2.2 Yapılacak Araştırmalar için Öneriler.....	292
KAYNAKLAR	294
EKLER.....	331

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Üçlü karşılıklı nedensellikte belirleyiciler arasındaki ilişki	66
Şekil 1.2. Gözlem yoluyla öğrenmenin bileşenleri	70
Şekil 1.3. Araçsal (operant) koşullanma teorisine göre öğrenmede pekiştirmenin rolü.....	73
Şekil 1.4. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre gözlem yoluyla öğrenmede pekiştirmenin rolü.....	73
Şekil 2.1. Araştırmada kullanılan veri kaynakları	125
Şekil 2.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin alt boyutları	126
Şekil 2.3. ÖRA Ölçeği'ne ait grafik testi	128
Şekil 2.4. Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği'nin alt boyutları.....	134
Şekil 2.5. ÖRA Ölçeği'nin faktörleri ve maddeleri arasındaki ilişkiler ile standart hata oranları	136

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Öğretmen eğitimi paradigmaları	38
Tablo 2.1. Araştırmanın deneysel deseni	123
Tablo 2.2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları	128
Tablo 2.3. ÖRA Ölçeği'ne ait ortak varyans tablosu	129
Tablo 2.4. ÖRA Ölçeği'ne ait döndürülmüş faktör matrisi.....	131
Tablo 2.5. ÖRA Ölçeği'ne ait özdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans	133
Tablo 2.6. Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme formunun uygulanmasına ait bilgiler	141
Tablo 2.7. Shapiro-Wilk Testine göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları dağılım durumu	148
Tablo 2.8. Shapiro-Wilk Testine göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları dağılım durumu	149
Tablo 3.1. Deney grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin uzman öğretmen boyutunun ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	158
Tablo 3.2. Deney grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunun ön test son test İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları	159
Tablo 3.3. Deney grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutlarının ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	160
Tablo 3.4. Deney grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğretimsel stratejiler boyutunun ön test son test İlişkili Örneklemeler için T-Testi sonuçları	161
Tablo 3.5. Deney grubunun Öğretmen Mesleki Tutum Ölçeğinin ön test son test İlişkili Örneklemeler için T-Testi sonuçları.....	161
Tablo 3.6. Kontrol grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin ön test son test İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları.....	162
Tablo 3.7. Kontrol grubunun öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarının ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	163
Tablo 3.8. Kontrol grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunun İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları	164
Tablo 3.9. Kontrol grubunun Mesleki Tutum Ölçeğinin ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	164
Tablo 3.10. Deney ve kontrol grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları.....	165
Tablo 3.11. Deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarının Mann-Whitney U Testi sonuçları	166
Tablo 3.12. Deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunun İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları	167

Tablo 3.13. Deney ve kontrol gruplarının Mesleki Tutum Ölçeğinin İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları	167
Tablo 3.14. Deney ve kontrol gruplarının Rol Model Algısı Ölçeğinin uzman öğretmen boyutunun Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	168
Tablo 3.15. Deney ve kontrol gruplarının Rol Model Algısı Ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunun İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları.....	169
Tablo 3.16. Deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	170
Tablo 3.17. Deney ve kontrol gruplarının Mesleki Tutum Ölçeğinin Mann-Whitney U Testi sonuçları	171
Tablo 3.18. Deney ve kontrol gruplarının teknisyen öğretmen boyutuna ait gözlem verileri	172
Tablo 3.19. Deney ve kontrol gruplarının uzman öğretmen boyutuna ait gözlem verileri	175
Tablo 3.20. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar.....	180
Tablo 3.21. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	184
Tablo 3.22. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar.....	190
Tablo 3.23. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	195
Tablo 3.24. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	198
Tablo 3.25. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	200
Tablo 3.26. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar.....	202
Tablo 3.27. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	204
Tablo 3.28. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar.....	208
Tablo 3.29. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	212
Tablo 3.30. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	214
Tablo 3.31. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	215
Tablo 3.32. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar.....	217
Tablo 3.33. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	220
Tablo 3.34. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar.....	223

Tablo 3.35. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	227
Tablo 3.36. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	229
Tablo 3.37. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	230
Tablo 3.38. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	232
Tablo 3.39. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	235
Tablo 3.40. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	238
Tablo 3.41. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	242
Tablo 3.42. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	243
Tablo 3.43. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	245
Tablo 3.44. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının kazanımları nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	248
Tablo 3.45. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının içeriği nasıl sunduklarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	251
Tablo 3.46. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının öğretme durumu konusundaki uygulamalarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	254
Tablo 3.47. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki uygulamalarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	259
Tablo 3.48. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar	266

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NIE	: Ulusal Eğitim Enstitüsü
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖRAÖ	: Öğretmen Rol Algısı Ölçeği
ÖÖÖ	: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği
MTÖ	: Mesleki Tutum Ölçeği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TALIS	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TE21	: 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi Modeli
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜR

En büyük eseri olarak tanımladığı güzel üniversitesinde bizlere eğitim alma fırsatı sunan Merhum İzzet Baysal'a şükranlarımı sunuyorum. Bu güzel üniversitede bizlere iyi birer öğretmen, araştırmacı ve akademisyen rol modeli olmalarının yanı sıra sabırla; hedef ve davranış yazmayı, program değerlendirme modellerini öğreten Dr. Öğr. Üyesi Meriç Tuncel'e; bir öğretim programının nasıl hazırlanması ve değerlendirilmesi gerektiğini öğreten Prof. Dr. Zeki Arsal'a; öğretmen yetiştirme sistemlerini, teknolojinin eğitimdeki yerini, öğrenme ve öğretme kuramlarını öğreten Prof. Dr. Raşit Özen'e; eğitimin felsefi, tarihi ve sosyal temellerini öğreten Prof. Dr. Faruk Öztürk'e; bilimsel araştırma yöntemlerini ve yayın etiğini öğreten Prof. Dr. Altay Eren'e; eğitim politikalarını öğreten Doç. Dr. Sevilay Yıldız'a şükranlarımı sunuyorum ve öğrencilerinden biri olmaktan büyük bir onur duyduğumu ifade etmek istiyorum.

Tezin ortaya çıkmaya başladığı ilk aşamadan itibaren beni cesaretlendiren, her aşamada bana özveri ile rehberlik eden, kıymetli görüş ve önerileri ile yoluma hep ışık tutan danışmanım Prof. Dr. Zeki Arsal'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitemde yer alarak desteklerini, önerilerini ve cesaret verici sözlerini hiç eksik etmeyen Prof. Dr. Raşit Özen'e ve Prof. Dr. Anıl Ş. Rakıcıoğlu Söylemez'e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Her sorun yaşadığımda benden yardımlarını esirgemeyen Tuncay Alp'e, maddi-manevi destekleri ile bana güç ve moral veren Mahmut Erik Aydın, Ozan İşleten ve Levent Erensoy'a; dostlukları ile hep yanımda olan Dr. Sinan Tartar, Adnan Özdemir, Öğr. Gör. M. Esad Kuloğlu, Dr. Tuğba Yurtkulu ve Cihat Albayrak'a; sözleri ve davranışları ile beni destekleyen annemiz Perihan Çöbozan'a; haksızlıklarla mücadelede yanımda olan abim Gazanfer Bademcioğlu'na; eğitimim boyunca kendisiyle binlerce kilometre yol kattettiğimiz en büyük destekçim ve sevgili eşim Cüneyt Bademcioğlu'na; veri toplama sürecinde hep yanımda olan ve sonsuz bir anlayışıyla bana hep destek olan biricik kızım Burçin Bademcioğlu'na; annem Bağdat Anaç'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum. TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında destek alınmıştır. Bu nedenle tez çalışmamı destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

1.GİRİŞ

1.1 Giriş

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1.1 Problem Durumu

Günümüzde sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik değişimlerin hızlı olması nedeniyle bu hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi konusu önem kazanmıştır. Birey yetiştirme konusunun da kaçınılmaz olarak eğitimle bağ göz önüne alındığında bu değişimler eğitimi etkiler. Eğitimin de gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak bu değişimlerle ilgisi vardır (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Cansoy, 2018; Gökçearslan ve Seferoğlu, 2016; Seferoğlu, 2015). 21. yüzyılda bireylere sadece bilginin verilmesi yeterli değildir. Çünkü günümüzde bilginin anlamlandırılması ve doğru şekilde kullanılmasını sağlama, önemle üzerinde durulması gereken hususlardır (Nieveen ve Plomp, 2018). OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), P21 (Partnership for 21st Century Skills), ISTE (International Society for Technology in Education) ve NETS (National Educational Technology Standards) gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlarda, 21. yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken becerilerden bahsedilir. Bu özellikler incelendiğinde genel olarak bilginin sürekli değişim halinde olduğunu bilen, bu değişime uyum sağlayan, bilgiyi olduğu gibi almaktansa onu yapılandıran, yenilikçi, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen, eleştirel bakış açısına, öz-denetim, öz-yeterlik, öz-düzenleme, problem çözme becerilerine, anadil ve dünya dillerinde iletişim becerisine, sosyal duyarlığa, vatandaşlık, çevre, sağlık, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip, girişimci ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi konularının öne çıktığı görülür (AASL, 2007; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; ISTE, 2016; Lai ve Viering, 2012; National Research Council, 2011; OECD, 2018; P21, 2015; 2018; TYÇ, 2015; Voogt ve Roblin, 2012).

21. yüzyıl becerileri kapsamında öne çıkan bu raporlar göz önünde bulundurulduğunda eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmenin öne çıktığı anlaşılır (ISTE, 2016; OECD,

2008; P21, 2015; 2018; TYÇ, 2015; Varım, 2001). Eleştirel düşünme, ünlü Yunan filozofu Sokrates'e dayanır (Carrol, 2004; Thayer-Bacon, 2000; Vandenberg, 2009). Modern eleştirel düşünmenin temellerini ise eğitim felsefecisi John Dewey atmıştır (Fisher, 2001). Dewey (1997) eleştirel düşünmeyi, yansıtıcı düşünme (yorumlamayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi, çıkarım yapmayı, açıklamayı ve öz düzenlemeyi gerekli kılan biçimde düşünme (Daniel ve Auriac, 2011; Facione, 1984; Halpern, 2003) olarak tanımlar. Ayrıca eleştirel düşünme, desteklendiği takdirde geliştirilebilen bir beceridir (Ormrod, 2018). Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygun bir öğretim tasarımına ihtiyaç vardır. Bu öğretim tasarımı, geleneksel öğretim tasarımının aksine öğrencileri sınırlandırmadan onların anlam oluşturmalarına ve öğrencilerin problemleri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olacak, bakış açılarının çok yönlü olmasını, bir problemin çözümü için zihinsel modeller oluşturmalarını ve aktif öğrenmelerini sağlayacak, öğrencileri kendi özgün çalışmalarını yaratmaya teşvik edecek, onların görsel/işitsel duyularına hitap edecek, çok çeşitli öğrenme stillerinde öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacak, bireysel ve grup çalışmasına uygun ve esnek bir yapı sunacak biçimde tasarlanmış ve teknoloji ile bütünleştirilmiş olmalıdır (Alkan vd., 1995; Erbaş, 2005; Jonassen ve Reeves, 1996; Koçoğlu ve Köymen, 2003; Laney, 1990; Lewis, 1999; Loveless vd., 2006).

Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri gibi üst düzey bir düşünme becerisinin kazandırılması konusunda öğretmenin rolü önemlidir (Erden ve Akman, 2007). Üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması adına geliştirilmiş bir öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi adına öğretmenin de bu becerilere sahip olması, bu becerileri uygulaması, nasıl öğretebileceğini bilmesi, kendi düşünme süreçlerini model olarak çözümlemesi, bunlara ait sınıfta uygulamalar yaptırması, açık görüşlü olması, öğrencileri kendi düşünme süreçlerini izlemeleri adına cesaretlendirmesi, etkinliklerde çeşitlilik sağlaması, empati kurması, eğitim ortamını düzenleyebilmesi ve eğitim ortamında etkileşimi üst düzeye çıkarması beklenir (Şahinel, 2002; Üstündağ, 2014). Ancak PISA sınav sonuçlarına bakıldığı zaman Türkiye'nin olması gereken seviyenin altında kaldığı, bireylerin düşünme becerileri ile ilgili istenen seviyede olmadığı görülür. Bu konuda öğretmenlerin rolleri önemli bir paya sahiptir (OECD, 2019; Özel vd., 2013; Şahin ve Yıldırım, 2016).

Türkiye’de sıkça tartışılan konulardan biri, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen rolleridir. Politik, anlayış ve uygulama açılarından bir türlü istikrarın sağlanamaması sebebiyle çok çeşitli sorunların yaşandığı öğretmen yetiştirme sisteminin aslında köklü bir geçmişi vardır (Akyüz, 2013; Yıldız, 2005). Ancak bu köklü geçmişe rağmen öğretmen yetiştirme sisteminde politik anlayışın dönemlere göre farklılık arz etmesi nedeniyle öğretmen rolleri de değişikliğe uğramıştır. Cumhuriyet’in ilk döneminde modernleşmeyi ve sosyal dönüşümü sağlayacak, 1960-1980 yılları arasında toplumun ilerlemesini sağlayacak öğretmen rolüne uygun öğretmen yetiştirilmiş olmasına rağmen 1980’lerden bugünün Türkiye’sini içine alan zaman diliminde sınava hazırlayıcı teknisyen rolüne uygun öğretmen yetiştirilmektedir (Altunya, 2008; Ergün, 1982; Özgüden, 2007; Ünal, 2005; Yıldız, 2014; Zürcher, 2005).

Yurt dışında özellikle yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar ve bu programların en kritik parçası olarak kabul edilen öğretmenlik uygulaması üzerinde önemle durulur. Zira bu eğitim, öğretmen adaylarının kendi uygulamalarına ait değerlendirme yapmalarının yolunu açar. Bu yolla elde edilen deneyim, öğretmen adayının öğretme becerisini geliştirmesi nedeniyle oldukça kıymetlidir (Collinson vd., 2009; Krashen, 2003). Öğretmen adayları, teorik bilgileri ile uygulama dersi sırasında dil öğrenme durumları ile ilgili gözlemlerini ve ortaya çıkan sorunları-çözüm yollarını birleştirir. Bu da onların rol algılarından, inançlarından ve tutumlarından etkilenebileceği gibi algılarını, inançlarını ve tutumlarını da etkileyebilir (Freeman ve Johnson, 1998).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları geçmişten günümüze -kimi zaman uluslararası destekler de alınarak- düzenlenmeye çalışılmıştır. Ancak çoğunlukla bu düzenleme çalışmaları, siyasi ve ekonomik nedenler başta olmak üzere pek çok nedenle ya yarıda kalmış ya da tam anlamıyla uygulanamamıştır. Güncel olarak uygulanmaya çalışılan öğretmen yetiştirme programlarının da amaçlarına ulaşmada yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü her ne kadar MEB tarafından özyeterlik inancı yüksek, mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip ve çağın gereklerine uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi önemsense ve buna uygun programların hazırlandığı ileri sürülse de (Akdemir, 2013; Üstüner, 2004) öğretmenlerin; özyeterlik inançlarında, mesleğe yönelik tutumlarında ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları konusunda çeşitli sorunları olduğu görülür (Akdemir, 2013; Azar, 2011; Baskan vd., 2006; MEB, 2016; Üstüner, 2004).

Türkiye’de öğretmen adaylarının eğitim alırken devlet okullarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması eğitiminin verilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçasıdır. Bu sayede öğretmen adaylarının teorik olarak elde ettikleri bilgi ve becerileri gerçek bir ortamda kullanma yeterliği kazanarak mesleğe iyi hazırlanmaları beklenir (Chien, 2015; MEB, 1998b). Öğretmen yetiştirme kapsamında iki şekilde mentorluk kavramından söz edilir: Hizmet öncesi (lisans eğitimi sırasında uygulama dersi çerçevesinde yapılan stajyer öğretmenlere sağlanan) ve hizmet içi (atanan aday öğretmene sağlanan) mentorluk uygulamaları (Clarke ve Mena, 2020). Gelişmiş ülkelerde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması eğitiminde 1980’li yıllardan beri üzerinde önemle durulan mentorluk, Türk eğitim sistemine yeni giren bir kavramdır (Balkar ve Şahin, 2014; Özdemir, 2012). Türkiye’de ancak son yıllarda öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sırasında sağlanacak rehberliğin önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2006; 2010; 2015). Bu bilgiler ışığında öğretmen yetiştirmede adaylık süreci ile ilgili mevzuatta 2015 yılında değişiklik yapılmıştır. Daha önce adaylık eğitimi adı altında geçen kavram, aday öğretmen yetiştirme sürecine dönüşmüştür. Danışman öğretmen kavramı da rehber öğretmen kavramının yerini almıştır. Ayrıca danışman öğretmenlerin daha önceki uygulamaya kıyasla daha fazla etkileşim halinde olması önemsenmiştir (MEB, 2015). Ancak Türkiye’de bu konuda meydana gelen değişimlerin sınırlı kaldığı ve uygulamaların beklentileri karşılamadığı söylenebilir. Çünkü mentor öğretmen, Türkiye’de olduğu gibi kontrol edici ve denetleyici (Özkalp vd., 2006) değil öğretmen adayına rehber olan (Dana vd., 2008; Moss-Weir vd., 2020), rol modeli olarak rehberlik eden (Kwan ve Lopez-Real, 2006; Lovo vd., 2006), yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, risk alabilen (Baumgartner, 2020), problem çözme becerisine sahip olan tecrübeli öğretmendir (Chien, 2015; Reitman ve Karge, 2019; Sezgin vd., 2014). Bunların yanı sıra mentor öğretmen, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını ve mesleki tutumlarını etkiler (Chien, 2015; Chopin vd., 2013; Diaz-Maggioli, 2004; Kram, 1983; Kwan ve Lopez-Real, 2006; Margolis, 2007) ve onlar için bir rol modelidir (Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2020; Schmidt ve Wolfe, 2009).

Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında diğer tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi Cumhuriyet’in başından günümüze birçok değişiklik olmuştur. Ancak 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim fakültelerinin

öğretim programlarının yeniden yapılandırılması adına birlikte hareket etmiştir. Bu sayede üniversitelerle okulların ortak olarak çalışması sağlanmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin gerek ilk gerekse ortaöğretimde görev alabilmeleri nedeniyle okul deneyimi derslerinin yine bu seviyelerdeki okullarda verilmesi kararlaştırılmıştır (Gül ve Çelik, 2018). Ancak genel olarak öğretmen yetiştirme konusunda istikrarın sağlanamaması nedeniyle yabancı dil öğretmeni yetiştirme de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme hakkında özellikle üç sorun öne çıkmıştır. İlki, her ne kadar MEB tarafından farklı ve çağın gereklerine uygun yabancı dil öğretim yöntemlerinin öğretim programlarında yer aldığı ve öğretmenlerin de buna uygun yetiştirilmesinin beklendiği belirtilse de Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) olarak bilinen yöntemin diğer yöntemlerin önüne geçmiş olmasıdır. Bu yöntem sadece okuduğunu anlama ve metni analiz etmeye dayalı olduğu için iletişim ve etkileşim sağlanmaz. Bu nedenle çağın gereklerine uygun bir yöntem olarak kabul edilmez. Ayrıca bu yöntemi kullanan bir öğretmenin rolü ancak teknisyen öğretmenlik olur (Krashen, 2003; Richards ve Rodgers, 2002; 2008). İkincisi yabancı dil öğretimi ile ilgili her tür yöntem, teknik ve öğretim materyalinin merkez ülke olarak kabul edilen ülkelerden ithal edilmesidir. Yine bu sorunun da öğretmenleri merkeze bağımlı kıldığı ve teknisyen rolünü sergilemek zorunda bıraktığı söylenebilir (Akyüz, 2013; Haznedar, 2010; Işık, 2005; Köksal, 2008). Üçüncüsü ise uygulama öğretmenlerinin davranışlarının yabancı dil öğretmen adaylarının algıları, inançları ve tutumları üzerinde önemli etkisinin olması ancak bunların göz ardı edilmesidir (Ellis, 1997; Freeman ve Johnson, 1998; Galbraith ve Cohen, 1997; Gorrell ve Capron, 1991). Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarına uzman öğretmenlik rol davranışları kazandırma uygulamasının öğretmen adaylarının rol model algısına, öğretim öz yeterlik inancına ve mesleki tutumlarına etkisinin araştırılmasının gerektiği söylenebilir.

1.1.2 Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarına uzman öğretmenlik rol davranışları kazandırma uygulamasının öğretmen adaylarının rol model algısına, öğretim öz yeterlik inancına ve mesleki tutumlarına etkisi nedir?

1.1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarına uzman öğretmenlik rol davranışları kazandırma uygulamasının öğretmen adaylarının rol model algısına, öğretim öz yeterlik inancına ve mesleki tutumlarına etkisini belirlemektir.

1.1.4 Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır:

1. Deney grubundaki öğretmen adaylarının;
 - a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının;
 - a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;
 - a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;
 - a. Son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c. Son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının gözlenen öğretmen rol davranışları nelerdir?

6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama ile ilgili yansıtıcı günlüklerde raporladıkları öğretmenlik rol davranışları nelerdir?

7. Danışman öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik rol davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.1.5 Araştırmanın Önemi

Dünyada sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda oldukça hızlı değişimler meydana gelmektedir. Dolayısıyla bu değişimlere uyum sağlayan, bilgiyi anlamlandıran, doğru biçimde kullanan, bilginin sürekli değiştiğini bilen, bu değişim doğrultusunda bilgisini devamlı güncel tutan, bilgiyi yapılandıran, yenilikçi, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen, eleştirel bakış açısına, öz-denetim, öz-yeterlik, öz-düzenleme, problem çözme becerilerine, anadil ve dünya dillerinde iletişim becerisine, sosyal duyarlılığa, vatandaşlık, çevre, sağlık, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi konuları önem kazanmıştır (AASL, 2007; Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; Cansoy, 2018; Gökçearslan ve Seferoğlu, 2016; ISTE, 2016; Lai ve Viering, 2012; National Research Council, 2011; Nieveen ve Plomp, 2018; OECD, 2018; P21, 2015; 2018; Seferoğlu, 2015; TYÇ, 2015; Varım, 2001; Voogt ve Roblin, 2012). Çağın gerekleri olarak kabul edilen üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda öğretmenin önemli bir rolü vardır (Erden ve Akman, 2007). Bu nedenle öğretmenin de bu becerilere sahip olması, bu becerileri yerinde kullanması ve bu becerilerin nasıl öğretebileceğini bilmesi beklenir (Şahinel, 2002; Üstündağ, 2014).

MEB tarafından geliştirilen İngilizce öğretim programı, beceri temellidir (MEB, 2018). Öğretmen yetiştirme programlarının da buna uygun olması gerekir. Günümüzde öğretim adına her duruma uyan tek bir doğru olamaz (Schön, 1987). 21. yüzyılda diğer alan öğretmenleri gibi İngilizce öğretmenlerinin de pasif uygulayıcı olması, öğretimde söz sahibi olmaması, kendi öğretim felsefesinin olmaması, bilginin geçerliliğini öğrencilere sorgulamadan ve sorgulatmadan aktarması hatalıdır (Kincheloe, 2008; Kumaravadivelu, 2003; Schön, 1987). Çağla beraber ihtiyaçların da değişmesi nedeniyle 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin bu becerilere sahip olarak eğitilmesi konusu önem

kazanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak edinmesine olanak sağlaması, karşılaştıkları problemler karşısında alternatif çözüm yolları geliştirmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmesi, aktif vatandaşlar olması, demokratik anlayış doğrultusunda öğrencileri aktif vatandaşlar olarak yetiştirmesi, kendisine ait varsayım ve değerlerin farkında olması ve farklı durumlarla karşılaştığında bunları sorgulaması, program geliştirme çalışmalarında yer alması ve kendini sürekli geliştirmesi beklenir (Dewey, 1997; Giroux, 1988; Kincheloe, 2008b; Zeichner ve Liston, 1996).

Öğretmen adaylarının çağın gereklerine uygun biçimde yetiştirilmesi, toplumsal gelişim açısından önemlidir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda formasyon grubu öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik algıları ve mesleki rol algıları (Şahin ve Kumral, 2013); öğretmenlerin hangi mesleki kimliği benimsediğini ve bununla psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki (Yirmibeş, 2017); İngilizce öğretmenlerinin mevcut öğretmen kimliğini nasıl tanımladığı (Ölçü-Dinçer, 2022); dil öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile ilgili fikir ve inançlarının ve öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının dil öğretmeni olarak rollerine ilişkin inançları ve algıları üzerindeki etkisi (Izadinia, 2012) incelenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının uzman öğretmenlik rol davranışları ile ilgili bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak bu çalışmanın bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.1.6 Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada;

1. Öğretmen adaylarının ölçeklere içtenlikle cevap verdiği,
2. Kontrol altına alınamayan istenmeyen değişkenlerin her iki gruptaki öğretmen adaylarının rol model algılarını benzer şekilde etkilediği,
3. Öğretmen adaylarının motivasyonlarının etkili olabileceği,
4. Mentor öğretmenlerin deneysel çalışmaya içtenlikle katıldığı, kabul edilmektedir.

1.1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. İngilizce öğretmen adaylarıyla,
2. İngilizce öğretmen yetiştirme programıyla,
3. Öğretmenlik Uygulaması II dersiyle,

4. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemleriyle,
5. Araştırma öğretmen rolü, rol algısı, öğretim öz yeterlik inancı ve mesleki tutum değişkenleriyle,
6. Araştırma verileri rol algısı, öğretim öz yeterlik inancı ve mesleki tutum ölçekleri, gözlem formu, görüşme formu ve yansıtıcı günlüklerle sınırlıdır.
7. Araştırma Kumaravadivelu (2003) tarafından yapılan teknisyen, uzman ve sosyal dönüşümcü öğretmen rolleri ile sınırlıdır.
8. Araştırma Gray ve Gray (1985), Anderson ve Shannon (1988) ve Furlong ve Maynard'ın (1995) eğitimde mentorluk rolleri ile sınırlıdır.

1.1.8 Tanımlar

Öğretmen: Öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu mentor İngilizce öğretmeni.

Uygulama öğretmeni: Öğretmen adayının mesleki gelişimini, öğretmenlik kültürüne ve okula uyumunu sağlayan deneyimli öğretmendir (Hobson vd., 2009).

Öğretmen adayı: İngilizce öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini alan öğretmen adayı.

Teknisyen öğretmen rolü: Bilgiyi sorgulamayan, ortaya çıkan sorunlar karşısında yaratıcı çözümler üretmeyen ve kendisi dışında üretilen bilgiyi aktarma rolünü üstlenen öğretmen rolüdür (Kumaravadivelu, 2003).

Uzman öğretmen rolü: Bilgi üreten, ortaya çıkan sorunlar karşısında yaratıcı çözümler üreten ve inisiyatif alma rolünü üstlenen öğretmen rolüdür (Kumaravadivelu, 2003).

Sosyal dönüşümcü öğretmen rolü: Adil ve eşit bir toplum yaratma, sınıf içindeki ve dışındaki yaşamı dönüştürme rolünü üstlenen öğretmen rolüdür (Kumaravadivelu, 2003).

Öz yeterlik: Bireyin her hangi bir konuda bir görevi yerine getirmek için öz-düzenleme kapasitesini kullanabileceği ile ilgili fikri, gerekli etkinlikleri düzenleyip başarıyla yapabileceğine ait kendi yargısıdır (Bandura, 1982).

İngilizce öğretimi öz yeterliği: Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi konusunda dil bilgisi, kelime, akıcı konuşma, telaffuz, dinleme ve yazma becerileri etkinliklerini başarma yeteneğine ve kapasitesine dair kendi anlayışı, inancı ya da yargısıdır (Reves ve Medgyes, 1994).

Mesleki tutum: Öğretmenin mesleğine yönelik zihnindeki düşünceler/duygulardır (Çamadan ve Duysak, 2010).



1.2 Kavramsal Çerçeve

1.2.1 Öğretmen

Bir toplumun hedeflerine ulaşmasında eğitim sisteminin önemi yadsınamaz. Eğitim sisteminde en büyük rol akademik, sosyal ve kültürel sorumlulukları nedeniyle öğretmenlere düşer. Bu denli büyük sorumlulukları olan öğretmenlerin nitelikli olması, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması açısından hayati öneme sahiptir (Göksun, 2016; Seferoğlu, 2004).

Öğretmen niteliği konusu üzerinde günümüzde daha fazla durulmaktadır. Çünkü geçmişe kıyasla sosyal, ekonomik, siyasal ve teknoloji gibi alanlarda hızlı değişimler meydana gelmektedir. Yaşanan bu değişimlere toplumların uyum sağlaması zorunlu olmuştur. Dolayısıyla günümüzde çeşitli toplumlar tarafından özellikle bu değişimlere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Ainley ve Luntley, 2007; Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Seferoğlu, 2004; 2015). Bu şekilde yetiştirilecek bireylerin sahip olması beklenen gerekli beceriler çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanır (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019). Çağın gereklerine göre nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı doğması sebebiyle öğretmenlerin de 21. yüzyıl öğretmen becerilerine sahip olmaları önemsenir (Kazu ve Yenen, 2014; Turhan vd., 2012).

21. yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler, geçmişe göre farklıdır. Önceleri bilgiyi olduğu gibi öğreten öğretmen yetiştirme önemsenirken (Güneş, 2016) günümüzde öğrencilere rehberlik eden, öğrencilerin sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini sağlayan, teknolojiyi etkin kullanan, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilecek öğretmenler yetiştirilmek istenir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) ve P21 21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning) tarafından öğretmenlerin 21. yüzyılda sahip olması beklenen genel nitelikler şunlardır:

- Yenilikçi olma,
- Girişimci olma,
- Sosyal duyarlılığa sahip olma,
- Çok yönlü bakış açısına sahip olma,

Öz-denetim, öz yeterlik, öz-düzenleme ve problem çözme becerilerine sahip olma,

Vatandaşlık, çevre, sağlık, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip olma,

Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırma,

Pek çok duyuya hitap etme,

Aktif öğrenmeyi sağlama,

Bilginin yapılandırılmasını sağlama,

Öğrencilerin problemleri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olma,

Öğrencileri, özgün çalışmalar yaratmaya teşvik etme,

Bireysel ve grup çalışmasına uygun ve esnek bir yapı sunma ve

Teknoloji ile bütünleştirilmiş bir ortam sunma (AASL, 2007; Aydemir vd., 2020; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; Erbaş, 2005; ISTE, 2016; Koçoğlu ve Köymen, 2003; Loveless vd., 2006; National Research Council, 2011; OECD, 2018; P21, 2018; Tutkun, 2010; TYÇ, 2015). Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitimi ve programları önem taşır.

1.2.2 Öğretmen Eğitimi Programı

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde politik etki ve uygulamalarda meydana gelen değişikliklerden ötürü istikrar sağlanamaması nedeniyle çeşitli sorunlar yaşansa da öğretmen yetiştirme sistemi, köklü bir geçmişe sahiptir (Akdemir, 2013; Akyüz, 2013; Yıldız, 2005).

1.2.2.1 1923-1954 Yılları Arasında Öğretmen Eğitim Programları

Cumhuriyetin ilanının ardından, Cumhuriyet ile birlikte meydana gelen politik, ekonomik ve kültürel değişimlerin vatandaşlar tarafından benimsenmesi önem kazanmıştır. Bu konuda en etkili olacak yolun, eğitim olduğu düşünülmüştür (Akyüz, 2013). Eğitimde ise nitelikli bireylerin yetiştirilmesini, topluma ait değerlerin benimsetilmesini sağlayan (Aydın, 2007) öğretmenlere görev düşmüştür ve öğretmen yetiştirme konusu üzerinde önemle durulmuştur (Akyüz, 2013; Binbaşoğlu, 1995; Yıldız, 2007).

Cumhuriyet döneminde okuma yazma bilen kişi sayısının yok denecek kadar az olması nedeniyle öncelikle ilköğretim kademesine öğretmen yetiştirme konusu ön plana çıkmıştır (Akyüz, 2013). Dolayısıyla ilk hedef, öğretmenler sayesinde okuma yazma oranını arttırmak olmuştur. Bu amaca uygun olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında, öğretmen yetiştiren okullar sayıca arttırılmıştır. Bununla beraber yalnızca ilkokul eğitimi almış, medreseden ayrılmış ya da hiç bir öğretmenlik eğitimi almamış öğretmenlerin de bulunması nedeniyle öğretmen niteliği hakkında da girişimlerde bulunulmuştur (Dursunoğlu, 2003). Fakat nüfusun büyük bir kısmının köyde olması ve kız çocuklarının eğitime katılmaması gibi sebepler durumu zorlaştırmıştır (Tangülü vd., 2010). Bunun üzerine 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Teşkilat-ı Esasiye Kanunu çıkarılmış, ilköğretim tüm bireyler için zorunlu ve ücretsiz hale getirilmiştir (Küçükahmet, 1993). Cumhuriyet döneminde ilkokulların öğretmen ihtiyacı sırasıyla İlk Muallim Mektebi, İlkokul Öğretmenliği Kursları, Köy Muallim Mektepleri, İlk Öğretmen Okulu ve Köy Enstitüleri gibi farklı kaynaklardan sağlanmıştı. Osmanlı Devleti zamanında ilk öğretmen okulları 1848 yılında kurulmuştur. Yalnızca erkek öğrencilerin gidebildiği öğretmen okulunun ismi Darulmuallimin, yalnızca kız öğrencilerin gidebildiği öğretmen okulunun ismi ise Darülmualimat olarak belirlenmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra Darulmualliminler Erkek Muallim, Darulmuallimatlar da Kız Muallimin Mektebi olmuştur. Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 1926 yılında yürürlüğe girmesiyle beraber kasaba ve kentlerdeki okullara öğretmen yetiştiren İlk Muallim Mektebi ve köylerdeki okullara öğretmen yetiştiren Köy Muallim Mektebi olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Öztürk, 1996; Tangülü vd., 2010). Başlarda ilkokulun ardından 4 yıl olan öğrenim süresi 5 yıla çıkartılmıştır. Ayrıca eğitim programları da düzenlenmiştir. 1932 yılından itibaren ortaokulun ardından 3 yıl süreyle eğitim veren bir meslek okulu haline gelmiştir (Ataunal, 1997). Ancak Köy Muallim Mektepleri her ne kadar Türkiye'nin eğitim sistemini incelenmesi için davet edilen John Dewey tarafından uygun bir yaklaşım olarak kabul edilmiş olsa da bu okullar köy ve şehir çocukları için ikili bir sisteme sebep olduğu ve bunun da demokrasiye aykırı olduğu gerekçeleri öne sürülerek 1932-1933 yıllarında kapatılmıştır (Öztürk, 1996).

1.2.2.1.1 İlkokul Öğretmenliği Kursları

Köy Muallim Mektebi'nin kapatılmasının ardından köylerde görevlendirilecek öğretmen yetiştirilmesi konusu yine bir sorun haline gelmiştir. Çünkü şehirde yetişen öğretmenler köylerde görev almak istememiştir (Özdemir, 2007). Bu öğretmenlerin köylere yakın yerlerden seçilmesi ve eğitimi bitince köyde görevlendirilmesi gerek köyde çalışmayı istemesi gerekse ekonomik açıdan önemli görülmüştür. Böylece orduda çavuş ve onbaşılık yapan kişilerin kısa sürecek kurslara katılması sonucunda köylerine döndükten sonra öğretmen olarak görevlendirilmesi konusu gündeme gelmiştir (Altunya, 1990).

1937 yılında İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir-Çifteler'de çavuş ve onbaşılara yedi-sekiz aylık eğitim verecek, onların köylerde okuma-yazma, ziraat, basit hesap, kısa biçimde tarih ve coğrafya bilgilerini öğretmesini sağlayacak iki okul açılmıştır. Önce küçük köylerin okullarına sonra da büyük köy okullarına öğretmen yetiştirme için pilot uygulama yapılmıştır. Dört yıl süren pilot uygulamalardan iyi sonuçlar alınmıştır (Öztürk, 2005). İyi sonuçların alınması sayesinde 1938 yılında Edirne-Lüleburgaz-Kepirtepe'de, 1939 yılında ise Kastamonu-Gölköy'de iki okul daha açılmıştır. Daha sonra açılacak Köy Enstitüleri fikri aslında bu okulların başarılı sonuçları ile kendine sağlam bir temel bulmuştur ve bu okullar 1940 yılında yürürlüğe giren bir kanun doğrultusunda Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 2013).

1.2.2.1.2 Ortaokul Düzeyi Öğretmen Eğitim Programları

Nüfusun büyük bir kısmının köylerde bulunması ve okuma-yazma oranının çok düşük olması nedenleri ile Cumhuriyet döneminde özellikle ilk öğretmen okulları üzerinde durulmuştur (Ataüenal, 1997; Küçükoglu, 2004). Bu önemden ötürü ortaokul ve liselerde Cumhuriyet öncesi dönemde kurulmuş olan Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmenler görevlendirilmiştir. Fakat ortaokullara öğretmen yetiştirme amacıyla 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü ve Orta Muallim Mektebi kurulmuştur (Akyüz, 2013). Ayrıca Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulu ve üniversiteler Cumhuriyet döneminde ortaokul ve liselerde görevlendirilmek üzere öğretmen yetiştiren kaynaklar olmuştur (Kavcar, 2002).

1.2.2.1.3 Eğitim Enstitüleri

Cumhuriyet döneminde ortaokul ve lise alan öğretmenlerinin yetiştirilmesini sağlayan önemli kaynak, Gazi Eğitim Enstitüsü'nün de dâhil olduğu eğitim enstitüleri olmuştur. Eğitim enstitülerinin temeli, sadece Türkçe öğretmeni yetiştirmek için 1926 yılında Konya'da kurulan Orta Muallim Mektebi olmuştur. Orta Muallim Mektebi'ne 1927 yılında pedagoji bölümü eklenmiş ve okul, Ankara'ya taşınmıştır. 1929-1930 eğitim-öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınan okulun ismi, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1940 yılından itibaren farklı alanların eklendiği enstitülerin sayılarının arttırılmasına karar verilmiştir. Böylece İstanbul, İzmir ve Balıkesir gibi farklı illerde eğitim enstitüleri açılmıştır (Akyüz, 2013; Kavcar, 2002).

1.2.2.1.4 Yüksek Öğretmen Okulu

Cumhuriyet döneminde liseler başta olmak üzere ortaöğretim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayan bir başka kurum, Yüksek Öğretmen Okulları olmuştur. Darulmuallimin-i Aliye, 1924 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak Darülfunun'dan ayrılmıştır. İsmi önce Yüksek Muallim Mektebi sonra da Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur. Bu okula öğrenciler bir sınavla alınıyor ve eğitimlerinden devlet sorumlu oluyordu. Öğrenciler, alan derslerini Edebiyat ve Fen fakültelerinde görüyorlardı. Bunun yanında pedagojik formasyon eğitimi de alıyorlardı. Bu okula ilk başlarda sadece erkek öğrenciler kabul edilmiştir. 1940 yılından itibaren kız öğrenciler de alınmıştır. Önceleri sadece İstanbul'da bulunan okula 1959 yılında Ankara'da bir ve 1954 yılında İzmir'de açılan iki okul daha eklenerek sayısı üçe çıkarılmıştır. Bu okullar 1978 yılına kadar eğitimlerine devam etmiştir (Akyüz, 2013; Kavcar, 2002).

1.2.2.1.5 Üniversiteler

Ortaöğretim kurumlarında görev alacak alan öğretmenleri yetiştiren kaynaklardan bir diğeri üniversitelerdi. Cumhuriyet'in ilanının ardından Darülfunun'la ilgili sorunlar yaşanıyordu. İstanbul Darülfunun'unun Cumhuriyet'in ilanının ardından yapılan önemli reformlar karşısında tavrı beklenenden farklı olmuştur. Darülfunun, ya devrimlere karşı çıkmış ya da engel olmaya çalışmıştır. Bu olumsuzlukların yanı sıra üniversite olmasının gereği olan

bilimsel çalışmalar yapılması konusunda geri kalmıştır (Başar, 1996; Dölen, 2010b; Önder, 2016). Bu geri kalma ile ilgili dönemin Maarif Bakanı Mustafa Necati, Darülfünun'un öğretim kadrosuna öğretmenlerin yayınlarının ve eserlerinin, ulusun üniversiteye bağladığı ümidi haklı çıkaracak, Türkiye'yi ileri götürecek tek ve en önemli husus olduğuna dair bir konuşma yapmıştır. Ve bu konuşma aynı zamanda hükümetin, uluslararası düzeye uygun bilimsel araştırma ve yayınlara verdiği önemi belirten açık bir uyarı olarak kabul edilmiştir (Ataüenal, 1993; Başar, 1996; Gündüz, 2015; Hatipoğlu, 1998; Turan, 1998). Fakat yine de Darülfünun, devlet ideolojisine karşı çıkarak ve bilimsel gelişmelere kayıtsız kalarak yeni rejimle ihtilafa düşmüştür (Akyüz, 2013; Arslan, 1995; İnan, 1984; Kocatürk, 1999; Öncü, 2002).

Çağdaşlaşmanın ve kalkınmanın sadece eğitim sayesinde olacağını savunan Mustafa Kemal Atatürk, yeni üniversitelerin kurulmasını önermiştir. Ama Darülfünun'un da bir reform ile düzeltilmesinin uygun olacağını ileri sürmüştür (Arslan, 1995; Başar, 1996; Berkem, 2003; Bilsel, 1943; Gelişli, 1993). Buna rağmen yükseköğretimle ilgili çalışmalarına 1930'lardan sonra başlayabilmiştir. Bu çalışmaların ilki, üniversite reformudur. Bu reformla birlikte 1 Ağustos 1933 tarihinde İsviçreli Prof. Albert Malche'nin hazırladığı rapor doğrultusunda modern bir yükseköğretim kurumu oluşturulmaya başlanmıştır (Ataüenal, 1993; Berkem, 2003; Bilsel, 1943; Dölen, 2010a; 2010b; Gelişli, 1993; Gündüz, 2015; Malche, 1939; Önder, 2016). Alman üniversite modeline göre yapılan üniversite reformu, İstanbul Darülfünunu'nu hem eğitim hem de yapı açısından kökünden değiştirmiştir (Irmak, 2001; İnan, 1984; Kocatürk, 1999; Namal ve Karakök, 2011; Yıldız, 2017). Reform ile birlikte 2252 sayılı yasayla kapatılan Darülfünun'un yerine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olacak ve Tıp, Hukuk, Edebiyat ve Fen Fakülteleri'nden oluşacak İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Önder, 2016; Shaw, 1977; Tanilli, 1991; Yıldız, 2017). Darülfünunun 88 müderris, 36 müderris muavini, 44 muallim ve 72 asistan olmak üzere toplam 240 öğretim elemanı kadrosundan 157'si (71 müderris ve muallim, 13 müderris muavini ve 72 asistan) görevden alınmıştır (Ataüenal, 1993; Başar, 1996; Berkem, 2003; Gündüz, 2015; Kafadar, 2000). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Üniversitesi için geçici bir öğretim kadrosu belirlemiştir. Bu konuyla ilgili bakanlık, Prof. Dr. Kerim Erim, Müsteşar Prof. Dr. Salih Zeki, Müfettiş Avni Başman ile Rüştü Uzel'den oluşan bir komisyon kurmuştur. Komisyon, öğretim üyelerini üç kaynaktan bir araya getirmiştir:

Darülfünun'dan alınan profesör, öğretmen ve profesör yardımcıları; Cumhuriyet döneminde Avrupa'ya gitmiş ve öğrenimlerini başarıyla tamamladıktan sonra yurda dönmüş Türkler; yabancı profesörler (Arslan, 1995; Dölen, 2010a; Gelişli, 1993; Önder, 2016; Yıldız, 2017).

Cumhuriyet döneminden itibaren 1933 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri, 1936 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ile 1943 yılında kurulan Fen Fakültesi lise ve dengi okullara alan öğretmeni yetiştirmiştir. Buralarda okuyan öğrenciler, gerek alan gerekse meslek dersleri almıştır (Duman, 1991).

1.2.2.2 1938-1954 Yılları Arasında Öğretmen Eğitim Programları

1923 yılından itibaren eğitimin köylere ulaştırılması sorun olmuştur. Bu soruna çözüm sağlamak için pek çok girişimde bulunulmuştur. Atatürk'ün vefatından sonra yönetimi devralan İsmet İnönü döneminde de yine aynı soruna çözüm aranmaya devam edilmiş ve daha önce fikir olarak üzerinde karar verilen Köy Enstitüleri bu dönemde açılmıştır (Akyüz, 2013).

1.2.2.2.1 Köy Enstitüleri

Kurtuluş Savaşı'nın sona ermesinden sonra Türkiye'de yoksul kalmış köylüler, köylüler üzerinden varlık kazanmış kent eşrafı ve yeni bir düzen kurulması gerektiğine inanan az sayıda sivil ve asker aydın vardı. Bu nedenle Tanzimat dönemi sırasında benimsenmiş olan batıcılığın ülke adına yararlı olmadığına farkında olan bu sivil ve asker aydınların bu dönemde toplumsal gelişmeyi sağladığı söylenebilir. Bu gelişmeyi sağlamak için batılı toplumlarda gözledikleri kıyafet ve harf devrimi, kadın hakları, laik eğitim-öğretim, eğitim-öğretimde birlik, çok partili yönetim sistemi ve medeni kanun gibi kimi üst yapı değişikliklerinin yapılması üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte Türkiye'de önemli olan bir diğer husus, üst yapı değişikliklerinin gerçekleşmesi için alt yapının da yeterli olmasıydı. Yapılan girişimlerle yetinmeyen, gerçekleştirilmek istenen devrimin hız kesmeden devam etmesini isteyen bu ilerici aydınların eğitim-öğretime verdiği öneme rağmen 1935 yılına dek eğitim-öğretimi tüm topluma yayarak mevcut sorunları çözmek için bir başarı sağlanamamıştır (Tonguç, 1970). 1939 yılında ise Türk millî eğitim sistemini geliştirerek eğitim-öğretimin niteliğini yükseltmek, eğitim-öğretimle ilgili konuları ele alıp tavsiye kararlar alan ilk Milli

Eğitim Şûrası yapılmıştır. Bu şûrada Köy Enstitüleri'nin kurulması kararlaştırılmış ve 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun gereğince daha önce açılmış olan Köy Öğretmen Okulları'nın ismi Köy Enstitüsü olarak değiştirilmiş, 3 yıllık eğitim süresi ise 5 yıla çıkarılmıştır (Altunya, 2002). Daha önceleri kurulan okullara 1940 yılında Adana-Düziçi, Antalya-Aksu, Malatya-Akçadağ, Isparta-Gönen, Adapazarı-Arifiye, Balıkesir-Savaştepe, Trabzon-Beşikdüzü, Kayseri-Pazarören, Kars-Cilavuz, Samsun-Lâdik, Ankara-Hasanoğlu, Konya-İvriz, Diyarbakır-Dicle, Erzurum-Pulur, Sivas-Yıldızeli, Aydın-Ortaklar ve Van-Erciş'te olmak üzere 17 okul daha eklenmiştir (Akyüz, 2013).

Köy Enstitüleri ile köylere Atatürk ilke ve inkılaplarının, demokrasi anlayışının ve çağdaş ziraat yöntem ve tekniklerinin ulaştırılması ve bulaşıcı hastalıklarla ilgili bilinç kazandırılması amaçlanmış, Cumhuriyet ile birlikte oluşturulmak istenen ideal insan tipinin birer örneği olmaları istenmiştir. Dolayısıyla köylere sadece öğretmen yetiştirilmesinin Köy Enstitülerinin açılmasında ana hedef olmadığı görülür. Öğretmenlerin adeta birer devlet temsilcisi, ziraat uzmanı, sağlık görevlisi olması beklenerek köylere eğitim hizmetinin ulaştırılması ve bu sayede bilinçlendirilmeleri, şehirde yetişen öğretmenlerin köye uyum sağlayamama sorununun çözülmesi ve devlete ek maliyete gerek olmadan köylüyü eğitime sorununun çözülmesi hedeflenmiştir (Altunya, 2002; Celep, 2004; Gök, 1999; Oğuzkan, 1997).

Bu enstitülerin kuruluşu, Mustafa Kemal Atatürk, Saffet Arıkan, Hasan Ali Yücel ve John Dewey gibi birçok kişinin görüşleri doğrultusunda meydana gelmiştir. Fakat en büyük katkı, yalnızca köyleri kalkındırmanın değil bilinçli bir biçimde köyleri canlandırmanın, haklarını bilen ve kimse tarafından ezilmeyen bireyler olmalarını sağlamanın önemli olduğuna inanan ve İsviçreli Pestalozzi ile Amerikalı John Dewey'in görüşlerinden etkilenen İsmail Hakkı Tonguç tarafından sağlanmıştır (Kaygısız, 1997).

İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim Kavramı ile Canlandırılacak Köy kitaplarında çağdaş sayılabilecek ilköğretim çalışmalarının Tanzimat döneminde başladığını söyler. Ancak Cumhuriyet dönemine kadar bu konuda başarının sağlanamamasının kimi sebepleri olduğundan söz eder. Bunlar; eğitim alanında batılı ülkelerdeki yeniliklerin olduğu gibi alınması dolayısıyla bu yeniliklerin ulusal özelliğinin olmaması, laik eğitim yönteminin benimsenmemiş olması, eğitim-

öğretimin yaygınlaşmasının sağlanamamasıdır (Tonguç, 2019). Bu nedenlerle Cumhuriyet döneminde özellikle bir yeniliği olduğu gibi almaktansa toplumun ve kültürün özelliklerinin göz önünde bulundurulması sayesinde onu uyarlamanın yani sorunların çözümünü yine kendi kaynağında -toplumun kendisinde- bulmaya çalışmanın önemi ortaya çıkmıştır (Tonguç, 1970).

1934 yılına dek ilköğretim sorunu üzerinde durulmasına, bu sorunun çözümü için ciddi paralar harcanmasına, yurt dışından Kühne ve Dewey gibi pek çok uzmanın davet edilmesine ve onların hazırladıkları raporlarda önemli çözüm önerileri sunulmasına rağmen şehirde ve köyde bu sorun çözülmemiştir. Özellikle köyün gerçeklerini bilen eğitim uzmanlarının öncülük yapmasının, çağdaş araçlardan sağlık teşkilatlarına kadar pek çok eksiği olan köylerde duracak ve köylere yararlı olacak öğretmen yetiştirme konusunda sorun vardı. Bu nedenle köy okullarında tarla, ahır ve kümes gibi kimi temel araç ve gerecin bulunmasının ve bu sayede okulun adeta işleyen küçük bir tarımsal kurum haline getirilmesinin gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır (Tonguç, 2004). Çünkü Cumhuriyet ile birlikte oluşturulmak istenen ilke ve prensipler, yalnızca şehirlerde yaşayanların değil köylerde yaşayanların da çağdaş medeniyetin imkânlarından yararlanmasını sağlamak için oluşturulmuştur ve bunun aksi aslında bu ilkelerin ve prensiplerin uygulanmasının önünde bir engel olarak görülmüştür (Kansu, 2019; Kerschensteiner, 1931; Tonguç, 1974, 2020). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda İsmail Hakkı Tonguç'un neden öne çıkan isimlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Zira Tonguç, köyde doğmuş, haftalarca yürüyerek İstanbul'a gelmiş ve okumak isteğini o dönemin Maarif Vekili ile görüşerek doğrudan kendisine iletmiştir. Yine yürüyerek vekilin kendisini yönlendirdiği Kastamonu'daki Öğretmen Okulu'na gitmiş ve orada eğitim almıştır. Gerek eğitim aldığı gerekse öğretmenlik yaptığı dönemlerde toplumda köylünün küçümsenmesine tanıklık etmiş ve köylülerde dışarıdan gelen kişilere karşı kimi sebeplerle güven sorunu yaşandığını gözlemlemiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Tonguç'un Köy Enstitüleri girişimi için sorun olarak gördüğü konuların aslında çocukluğundan itibaren bizzat yaşadığı sorunlar olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Tonguç her şeyden önce yaşadığı yerden kopmadan o yerin sorunlarını bilecek, çıkarlarını koruyacak, haklarını savunacak köylü aydın yetiştirmenin ve bu nedenle öğretmenlere köyde toprak verilerek ek kazanç sağlanıp köye bağlı tutulmasının önemli olduğunu savunmuştur (Kansu, 2019). Bu

düşünceleri savunurken Satı Bey'den İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na kadar pek çok yerli eğitimci ve düşünürden olduğu kadar Pestalozzi, Kerschensteiner ve Dewey gibi yabancı eğitimci ve düşünürden de etkilenmiştir. Ayrıca Avrupa'da yaşadığı dönemde gittikçe güçlenen bireyi küçümseme ve aşırı kontrol altında tutmayı temele alan yaklaşımın tam karşında durarak insan sevgisini ve insana sempati duymayı temele alan hümanizmden etkilenmiş ve bu nedenle hümanist bir yaklaşıma sahip öğretmen yetiştirmenin gerekliliğini vurgulamıştır (Tonguç, 2020).

Bahsedilen bu görüşler doğrultusunda temelleri atılan Köy Enstitülerine köy ilkokullarını bitiren sağlıklı ve yetenekli bireylerden öğrenciler seçilmiştir. Enstitüde eğitim aldıktan sonra bireylerin köylerde 20 yıl çalışma zorunluluğu vardı. Aksi takdirde bu bireylerin bir daha devlet memuru olmaları mümkün olmayacak ve başta belirlenmiş olan tazminatı ödeyeceklerdi (Binbaşioğlu, 2009). Yine aynı kanun gereğince hem köyün okul binasının hem de öğretmen evlerinin inşaatı ve bakımını köylüler üstlenecek, yaşı 18-50 arasında olan köylüler yılın 20 günü Enstitü'nün yapım, bakım ve onarım işlerinde çalışmakla yükümlü olacaktı (Kaplan, 2002).

Köy Enstitüleri'nin ilk eğitim programında dersler üç grupta toplanmıştır: Kültür, ziraat ve teknik dersler. Programın 114 haftasını kapsayan Türkçe, matematik, müzik, yabancı dil, askerlik, tabiat ve okul sağlık bilgisi, öğretmenlik bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler kültür derslerinin kapsamında yer almıştır. 58 haftasını kapsayan tarla, bahçe ve sanayi bitkileri ziraatı ve zirai sanatlar, zootekni, kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipek böcekçiliği ve balıkçılık gibi dersler ise ziraat dersleri olarak kabul edilmiştir. 58 haftasını kapsayan demircilik ve nalbantlık, dülgerlik ve marangozluk, yapıcılık, el sanatları, makine ve motor kullanma gibi dersler ise teknik dersler olarak belirlenmiştir (Türk, 1999). İkinci programlarında derslerin isimleri değiştirilmiş ve dersler daha kapsamlı hale getirilmiştir. Ancak Köy Enstitüleri, 25 Ocak 1954 tarihinde 6234 sayılı kanunla şehir ilk öğretmen okullarıyla birleştirilerek kapatılmıştır. Bu durum mevcut öğretmen ihtiyacını karşılamak yerine ihtiyacın daha da artmasına sebebiyet vermiştir (Bilir, 2011; Oğuzkan, 1990).

1.2.2.2.2 Köy Enstitüleri Sonrası

Köy Enstitülerinin kapatılmasından sonra öğretmen ihtiyacını karşılamak için farklı uygulamalar yapılmıştır. İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakültesi, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakültesi'nin yanı sıra 1955 yılından sonra kurulan diğer üniversitelerin edebiyat ve fen fakülteleri; tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili ve edebiyatı ve yabancı diller gibi alanlarda öğretmen yetiştirmiştir (Güven, 2010). Ayrıca yedek subay öğretmenler, mektupla öğretmen yetiştirme ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme gibi kimi kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını da kapsayan çeşitli uygulamalar olmuştur. 1960 yılında Yedek Subaylardan öğretmen yetiştirme uygulamasında lise mezunu erkek bireylerin öğretmenlik kursuna katıldıktan sonra askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak yapmaları beklenmiştir. Üç yıl sonra uygulamaya koyulan kanun ile birlikte bu şekilde öğretmenlik yapan bireylerden isteyenlerin öğretmenlik kadrosuna alınmasının yolu açılmıştır. 1974 yılında üniversiteye girişte yığılmaları önlemek amacıyla mektupla öğretmen yetiştirme uygulamasına başlanmıştır. Bu amaçla Mektupla Yükseköğretim Merkezi kurulmuştur. Bu uygulama ile yaz aylarında sadece birkaç hafta süren derslerle öğretmen yetiştirilmiştir. 1975-1980 yılları arasında Türkiye'de yaşanan siyasi çatışmalardan ötürü eğitim aksamıştır. Eğitimini tamamlayamayan bireyler, birkaç aylık hızlandırılmış eğitime tabi tutulmuştur. Bu eğitimin ardından öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir (Akdemir, 2013; Akyüz, 2013). Ancak bu uygulamalar, öğretmenliğe hem nitelik hem de toplumsal statü gibi açılardan zarar vermiştir (Bilir, 2011).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmeleri kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda 1974 yılında iki yıl eğitim veren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1982 yılında ise Eğitim Enstitüleri'nin ismi Eğitim Yüksek Okulları olarak değiştirilmiş ve üniversitelere bağlanmıştır (Başkan, 2001). 1982 yılında yapılan düzenleme sonrasında her kademe için öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı Eğitim Fakülteleri haline gelmiştir. 1989 yılında Eğitim Yüksek Okullarının eğitim süresi iki yıldan dört yıla çıkarılmış, Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen ihtiyacını karşılamak için kontenjanları arttırılmıştır (Akyüz, 2013; Güven, 2010).

1.2.2.3 Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma ve Sonrası

YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Kasım 1997 - Ocak 1998 tarihleri arasında Mesleki Eğitim Fakülteleri ile Teknik Eğitim Fakülteleri hariç (MEB, 1998a) ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarını yeniden yapılandırma yoluna gitmiştir. Bu projenin gerekçeleri olarak şu durumlar öne sürülmüştür (Akdemir, 2013; Bilir, 2011):

- Eğitim fakültelerinin asıl görevinin nitelikli öğretmen yetiştirme olmasına rağmen bilim ve temel araştırma yaparak bu amaçtan uzaklaşması,
- Eğitim fakültelerindeki alan öğretmenliği programları ile fen-edebiyat fakültelerinin programlarının birbirine benzemeye başlaması,
- Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusunda ihtiyacı karşılamaması,
- Sertifika Programlarının eğitim fakülteleri tarafından para kazanma aracı olarak görülmeye başlanması,
- MEB'in yurt dışı burs olanağını fen bilimleri ve mühendislik bilimleri alanlarında daha fazla kullanması.

Proje kapsamında Eğitim Fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği gibi programlar ilköğretime öğretmen yetiştiren programlar; tarih öğretmenliği, fizik öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği gibi programlar ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar; yabancı dil, müzik, resim, beden eğitimi öğretmenliği gibi programlar hem ilköğretim hem de ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar şeklinde gruplandırılmıştır (Akdemir, 2013). Bunun yanı sıra fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olarak görevlendirilebilmesi için bir yıllık tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. Program geliştirme çalışmalarının yapılması, bu sayede geliştirilen öğretim materyallerinin eğitim fakültelerine sunulması, eğitim fakültelerinde görevli olan öğretim elemanlarının lisansüstü öğrenim için yurtdışına gönderilmesi, eğitim fakülteleri ile MEB arasında imzalanan protokol sayesinde eğitim fakültesi – uygulama okulu iş birliğinin sağlanması, fakültelerde uygulanan programları denetlemek için Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin kurulması bu proje ile ulaşılan hedeflerdir. YÖK 2009 yılında, fen-edebiyat fakültelerinde okuyan bireylere lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon alarak öğretmen olma hakkı vermiştir. Böylelikle fen-edebiyat fakülteleri, eğitim fakültelerinin neredeyse dengi haline gelmiştir (Bilir, 2011).

1.2.3 Yabancı Dil Öğretimi

İkinci dil ya da başka bir deyişle yabancı dil kavramı, bir bireyin ana dilinden farklı bir dili ifade etmek için kullanılır (Mitchell vd., 2019). Çoğunlukla yabancı dil öğrenimi, o dilin konuşulduğu ortamın dışında gerçekleşir (Cook, 2016) ve kimi yöntem ve stratejilerin kullanılarak bilinçli bir şekilde öğrenilmesini içerir (Krashen, 2003). Günümüzde yabancı dil eğitiminin önemli olarak kabul edilmesinde kitle iletişim araçlarının yaygın kullanılması ve sosyo-ekonomik ve politik nedenlerle kültürlerarası iletişimin geçmişte olduğundan daha önemli hale gelmesi gibi unsurlar etkili olmuştur (Gültekin Talayhan ve Babayiğit, 2023). Bu nedenlerle yabancı dilde yeterlilik kazanmak, bireylerin kişisel ve mesleki yaşamlarında önemli hale gelmiştir (Demirkan, 2008; Karadüz, 2010; Leikin, 2013). Türkiye’de geçmişte yabancı dil olarak dönemin politik ve ekonomik gereksinimleri sebebiyle ve Fransızca ve Almanca yabancı dil olarak öne çıkmıştır. Günümüzde ise bu diller geri planda kalmış ve bilimden sanata çok geniş bir alanda yaygın biçimde kullanılan İngilizce onların yerini almıştır (Çelik ve Kasap, 2019; Richards ve Rogers, 2014).

1.2.3.1 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanının ardından Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun ile kapitülasyonlar yüzünden özerk olan yabancı okullarda dahil olmak üzere tüm okullar Maarif Vekâleti’nin idaresine geçmiş, Batı dilleri zorunlu dersler olarak müfredatta yer almıştır (Bilir, 2011; Özfidan vd., 2018). Her ne kadar başlangıçta alfabenin değişimi gibi nedenlerle Türkçe, baskın öğretim dili olarak kabul edilmişse de daha sonra yabancı dil eğitimi kademeli bir biçimde artmıştır (Nergis, 2011). 1960 yılında her öğrenciye bir yabancı dil politikası benimsenmiş ve devlet okullarında yabancı dil dersleri zorunlu hale getirilmiş, özel liseler dil programlarını esnek uygulama hakkına sahip olmuş ve üniversiteler de yabancı dilde eğitim vermeye başlamıştır. Bu sayede bireylerin dil konusundaki yeterliliği arttırılmaya çalışılmıştır (Demirel, 2003; Sarıçoban, 2012).

Yıllar içerisinde yabancı dil öğrenimine yönelik talep artmıştır. Bu nedenle 1992 yılında yaygın olarak İngilizce hazırlık sınıfı bulunan ve sınavla öğrenci alan Anadolu Liseleri olarak bilinen Yabancı Dil Tabanlı Liselerin oluşturulması gündeme gelmiştir. Daha önce 5 yıl olarak kabul edilen zorunlu eğitim, 1997’de 8 yıllık olmuştur. Yabancı dil eğitimi ise 4. sınıfta başlatılmıştır. 2012’de ise 4+4+4

eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bu kez yabancı dil eğitimi 2. sınıfta başlatılmıştır (Sönmez ve Köksal, 2022). Ancak her ne kadar zaman içerisinde alınmış kimi kararlarla değişim gösterse de Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda istenilen başarının elde edilemediği söylenebilir. Bu konu ile ilgili çalışmalar yapılmış ve yabancı dil eğitimi alan bireylerin çoğunluğunun düşük dil yeterliliğine sahip olduğunu gösterir (Gültekin Talayhan ve Babayiğit, 2023). Ayrıca İngilizce’nin dünyadaki yeterliliğini ölçen Education First (EF) isimli kurumun Türkiye’nin İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) puanı, 111 ülke arasında 64. sıra olarak açıklanmış ve Türkiye, İngilizce eğitiminde düşük yeterlilik kategorisinde yer almıştır (EF EPI, 2022). Türkiye’de yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunun neden kaynaklandığını ortaya çıkarmak amacıyla pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda başlıca sorunlar olarak öğretmen eğitiminden, öğrenme ortamından ve eğitim materyallerinden bahsedilir.

Yabancı dil eğitiminde öğretmen eğitiminden kaynaklanan pek çok sorundan söz edilir. Bunların başında öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gelir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının düşük olduğu (Turan, 2018) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı (Saykal, 2021) belirtilir. Bu durumun gerek öğretmen adaylarının aldığı öğretmen eğitime gerekse öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin azlığına bağlı olduğu ifade edilir. Bunların haricinde öğretmen adaylarının eğitim programları okuryazarlık düzeylerinin de karşılaşılan başka bir sorun olduğundan söz edilir. Zira öğretmen adaylarının eğitim programının hedef, içerik, öğretme durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri ile ilgili bilgi eksiklerinin (Bolat ve Baş, 2023; Demir ve Toraman, 2021; Güneş Şinigo ve Çakmak, 2021; Kana vd., 2018; Şahin ve Aşkın Tekkol, 2023), yabancı dil eğitimini olumsuz etkilemesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Diğer yandan öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin de yabancı dil eğitimini etkilediği belirtilebilir. Teknoloji okuryazarlığı yüksek düzeyde olan öğretmenler zengin ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlarken düşük düzeyde olan öğretmenler ise öğretmen merkezli materyal ve etkinlikleri tercih eder. Bu durum da özellikle yabancı dil eğitiminde büyük bir soruna neden olur (Geçim ve İmer-Çetin, 2023; Kuloğlu vd., 2024; Yılmaz, 2021).

Türkiye’de her ne kadar yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğretim programları hazırlanıyor olsa da bazı öğretmen adaylarının hala Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi gibi klasik yöntem ve tekniklere göre öğretimlerini sürdürmeleri, öğretmen eğitiminden kaynaklanan başka bir yabancı dil eğitim sorunu olarak kabul edilir (Alkan ve Arslan, 2014; Kubanç ve Selvi, 2022). Bu durumun iki sebebinin olduğu söylenebilir. İlki öğretmen eğitiminde yapılandırmacı eğitimle ilgili teorik bilgilere yer veriliyor olmasına rağmen öğretmen adaylarının yeterli uygulama fırsatı bulamayışlarıdır (Kandemir, 2016; Zeybek ve Karataş, 2022). İkincisi ise öğretmen adaylarının rol model aldıkları mentor öğretmenlerin okul deneyimi dersi kapsamında kimi zaman teknisyen öğretmen davranışlarında bulunmasıdır (Alkan ve Arslan, 2014; Taşdere, 2014). Aslında hem uygulama süresinin kısıtlı olması hem de mentorluğun etkisinin sınıf yönetimi ile ilgili sorunların kaynağı olabileceği üzerinde durulur. Çünkü öğretmen adayları uygulamaların sayısının sınırlı olması nedeniyle ders planındaki zamana uymada, rol model aldığı mentorun farklı öğretme davranışı sebebiyle öğretim programının gerektirdiği sevgi ve saygıya dayalı disiplini sağlamada sorun yaşayabilir (Atik Kara ve Sağlam, 2014; Ersin ve Atay, 2021; Külekçi Akyavuz, 2020). Ayrıca öğretmen adaylarının danışman ve mentor öğretmenlerden uygulamaları ile ilgili aldıkları dönütlerin sınırlı oluşu, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan bir başka sorun olarak kabul edilir. Bu sorunun ortaya çıkışında özellikle danışman öğretmenlerin gözlem süresinin ders yükleri nedeniyle sınırlı olmasından bahsedilir (Çay, 2022).

Öğretmenlerin yabancı dil öğretim programlarının gerektirdiği tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin (Sönmez, 2011) aksine klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaları bir başka yabancı dil eğitimi sorunu olarak belirtilir. Öğretmen eğitiminde teorik olarak yer veriliyor olmasına rağmen özellikle tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımının zaman gerektirmesi bu durumun nedenlerinden biri olarak kabul edilir (Çelebi ve Kuşçuçuran, 2019; Tokur Üner ve Aşlıoğlu, 2022). Ayrıca öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlik düzeylerinin de bu durumun ortaya çıkmasında bir diğer neden olduğu ifade edilir. Çünkü tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterliği olmayan öğretmen adaylarının bu ölçme araçlarını sınıfta kullanması mümkün olmayacaktır (Azrak ve Yalçınkaya, 2019; Şanlı ve Pınar, 2017). Öğretmen adaylarının değişime ve yeniliğe açık şekilde yetiştirilmemesinin de yabancı dil eğitiminde bir sorun olduğu belirtilir. Çünkü

yeniliğe açık olmayan öğretmenin yansıtıcı düşünemeyeceği, bunun da öğretim sürecinde ortaya çıkan problemlerin çözümünün önünde bir engel oluşturabileceği ifade edilir (Elmas Ahlatçioğlu, 2020; Köstekci, 2023; Orhan, 2020).

Yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin iyi yetiştirilmesinin dışında fiziksel olanaklar da oldukça önemlidir. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde sınıfların kalabalık olmasının ve teknolojik alt yapının kimi yerlerde yetersiz olmasının birer sorun olduğu belirtilir. Sınıfların kalabalık olması öğrenci merkezli eğitimin önünde bir engel (Oktay ve Vancı-Osam, 2013; Yıldız ve Ünlü, 2014) olmasının yanı sıra klasik oturma düzeninin sıklıkla kullanılmasına sebep olan (İsmailoğlu ve Zorlu, 2018; Şahin, 2019) ve öte yandan klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önünü açan (Arı, 2014; Ocak ve Yıldız, 2022) bir sorunun temeli olarak kabul edilir. Türkiye’de teknolojik alt yapı yetersizliği nedeniyle de yabancı dil eğitiminde sorunlar yaşandığı (Gültekin Talayhan ve Babayiğit, 2023), dil eğitiminde gerekli olan ve zengin öğrenme ortamı için oldukça önemli kabul edilen (Sönmez, 2011) teknoloji kullanımının her açıdan desteklenmesinin gerekliliği (Şenel, 2023) belirtilir.

Yabancı dil eğitiminde öğretmen eğitimi ve öğrenme ortamı kadar önemli olan bir diğer konu, eğitim materyalleridir. Dil eğitiminde kaçınılmaz olarak görsel ve işitsel materyallere ihtiyaç duyulur (Krashen, 2003). Ancak Türkiye’de yabancı dil eğitiminde ders kitapları hala hâkim konumdadır. Öğretmen adayları öğretmen eğitimi kapsamında öğretim materyali hazırlama ve uyarlama konusunda eğitim alsa da bu durumun kalitesi eğitim alınan üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Ayrıca tek dönemlik ders olduğu düşünülecek olursa yeterlik kazandırmakta sınırlı kaldığı da söylenebilir. Bunların dışında öğretmenlerin materyal hazırlamayı maliyetli, zaman alıcı bulması ve kendilerini bu konuda yetersiz olarak algılaması nedeniyle öğretim materyali konusunda sorunlar yaşanmaktadır (Gültekin Talayhan ve Babayiğit, 2023; Tunç ve Kozikoğlu, 2022).

Sonuç olarak Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından sonra yabancı dil eğitiminde dönem dönem farklı yollar izlenmiştir. Günümüzde ise yoğun bir yabancı dil eğitimi uygulanmaktadır. Ancak yabancı eğitiminde karşılaşılan sorunların farklı alanlardan kaynaklanması nedeniyle çözümü için kapsamlı bir yaklaşım gerektiği söylenebilir. Öğretmen eğitiminin, eğitim materyallerinin ve sınıf mevcudunun azaltılması ile teknolojik alt yapının iyileştirilmesi gibi öğrenme ortamından kaynaklanan sorunların üzerinde önemle durulmasının, Türkiye’de

yaşanan yabancı dil eğitimiyle ilgili sorunların çözümünü kolaylaştırması mümkündür.

1.2.3.2 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

1.2.3.2.1 1923-1982 Yılları Arasında Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyetin ilanından sonraki on yıl boyunca eğitim çalışmalarında okuma-yazma öğretimine daha çok önem verilmiştir. Türkçe, bu dönemde ulusal kimliği oluşturabilmek için ön plana çıktığı için yabancı dil eğitimi geri planda kalmıştır. 1938’lerden itibaren bilim ve teknik alanlarında yaşanan değişimlerle birlikte yabancı dil eğitimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme konuları üzerinde durulmaya başlanmıştır (Güneş, 2009; Nergis, 2011). 1939 yılında gerçekleşen 1. Milli Eğitim Şûrası’nda görüşülen öneriler doğrultusunda yine aynı yıl liselerin yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere İstanbul Üniversitesi’nde öğretim süresi 2 yıl olarak belirlenen yabancı diller yüksekokulu açılmıştır. 1941 yılında ise Gazi Eğitim Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu’nda iki yıllık eğitim ile ortaokul Fransızca, 1944 yılında ortaokul İngilizce ve 1947 yılında ise ortaokul Almanca öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2013). Her bir dil için 20 öğrenci yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmek üzere programa alınmıştır. Burslu olan bu öğrenciler ilk yıl eğitimlerini okulda almıştır. İkinci yılda ise o dilin konuşulduğu ülkeye gönderilerek eğitimlerine devam etmişlerdir. Ancak 2. Dünya Savaşı nedeniyle öğrenciler yurt dışına gönderilememiş ve öğrenciler ilgili filoloji bölümlerine dağıtılmıştır. Ancak filoloji bölümlerini bitirmeleri öğretmen olmalarını sağlamamıştır. Ayrıca öğretmenlik için gerekli olan pedagoji derslerini de almaları gerekmiştir (Güneş, 2009).

Filoloji ya da yüksekokulların yabancı dil bölümlerinde eğitim alan öğretmenlerle mevcut öğretmen ihtiyacı karşılanamamıştır. Bu yüzden MEB tarafından öğretmen muavinliği sınavları düzenlemiş ve bireyler yabancı dil öğretim yöntemleri, öğretimde yaşanan sorunlar, fonetik, gramer, kelime bilgisi gibi konulardan değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır (Akyüz, 2013). 1950’li yıllardan başlayarak öğrenci sayısındaki artış nedeniyle öğretmen ihtiyacı da artmış fakat bu ihtiyacı karşılamak için öncelikle bölümlere alınan öğretmen adaylarının sayısını arttırma yoluna gidilmiş, sonraları ise Bursa, Erzurum, Eskişehir ve Konya

gibi illerdeki eğitim enstitülerinde yabancı dil öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır (Demircan, 1988). Şûralarda 1949 yılında tartışılmaya başlanmış olsa da yabancı dil öğretmeni yetiştirme süresi ancak 1962 yılında üç yıla çıkarılabilmektedir. 1970 yılından sonra ise MEB'e bağlı 2, üniversitelere bağlı 4 yıllık yabancı diller yüksekokulları açılmıştır. Bunun yanı sıra 1974 yılında hem mektupla yükseköğretim hem de yaz öğretimi başlatılmıştır. 1975-1980 yılları arasında ise Türkiye'de siyasi çatışmalar ortaya çıktığı için eğitim aksamış, bireylerin eğitimlerini tamamlamaları amacıyla birkaç aylık hızlandırılmış eğitim verilmiştir. Bu eğitimin ardından yabancı dil öğretmeni olarak görevlendirilmişlerdir (Bilir, 2011). 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmeleri yönünde karar alınmıştır. Bu nedenle 1974 yılında öğretmen adaylarına iki yıl eğitim veren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1982 yılında ise bu kurumların ismi Eğitim Yüksek Okulları olarak değiştirilmiş ve üniversitelere bağlanmıştır (Akdemir, 2013).

1.2.3.2.2 1982 Yılından Günümüze Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme

1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun çıkarılmasının ardından 1982 yılında yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile MEB'e bağlı olan Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları üniversitelere bağlanmıştır (YÖK, 2007b). Ayrıca kurumların isimlerinde, bölümlerinde, öğretim programlarında ve sürelerinde çeşitli düzenlemeler yapılmışsa da 1997 yılında Milli Eğitim Projesi kapsamında YÖK tarafından eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yeniden düzenleme yoluna gidilmiştir. Bu düzenleme ile eğitim fakültelerindeki yabancı dil öğretmeni yetiştiren İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretmen eğitimi programları Yabancı Diller Eğitimi Bölümü çatısı altında toplanmış, alanlara göre de anabilim dalları oluşturulmuş, bu bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev almasına karar verilmiştir (Tekin ve Gürkan, 2022). Ancak artan yabancı dil öğretmeni ihtiyacının karşılanması için çeşitli yollara başvurulmuştur. Örneğin 2000 yılında MEB ve Anadolu Üniversitesi bir proje hazırlamıştır. Bu projeye göre İngilizce öğretmenliği ön lisans bölümünden mezun olan bireylerin ücretli öğretmenlik yapmasına karar verilmiştir. (Çelebi, 2006). Bu dönemde dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili en büyük sorunlardan birisinin yabancı dil

öğretmeni açığının olduğu söylenebilir. 2003 yılında MEB tarafından alınan kararla Yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim programlarından mezun olup İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenlerin İngilizce öğretmeni olarak görevlendirilmesi ise öğretmen ihtiyacını karşılamak için başvurulmuş başka bir yol olmuştur (Öztürk, 2005). Bunun yanı sıra ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında görevlendirilmek üzere yabancı dil öğretmenin bulunmadığı durumlarda yabancı dil öğretiminin sınıf öğretmenleri tarafından yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca yine MEB tarafından alınan karar ile Almanca ve Fransızca öğretmenliği bölümünde eğitim almış ve 40 kredilik İngilizce dersi almış olan öğretmenler de İngilizce öğretmeni olarak atanmıştır (Cangil, 2004).

2006, 2013 ve 2018 yıllarında İngilizce öğretmenliği öğretim programlarında değişiklik yapılmıştır. Çağın gerektirdiği niteliklere sahip öğretmen yetiştirme sorunu ile ilgili eleştiriler doğrultusunda YÖK tarafından 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında bazı güncellemeler yapılmıştır. Programlara biraz esneklik getirilmiş ve eğitim fakültelerine toplam kredilerinin % 25'i oranında öğretmen eğitimi için gerekli dersleri belirleme yetkisi verilmiştir (YÖK, 2007a). Özellikle 2013 yılında geçilen yabancı dil eğitiminin 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanması nedeniyle bu durumu destekleyecek şekilde öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. 2017 yılında da MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b) güncellenmiş ve Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017a) yayınlanmıştır. 2018 yılı itibarıyla 2006 ve 2013'teki öğretmen eğitimi programları yapılandırmacı anlayış çerçevesinde güncellenmiş, öğrenen, öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımı ve iletişimsel öğrenme süreci önemsenmiştir. Donanımlı, etkin, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olması beklenen İngilizce öğretmenlerinin rolü ise öğrenmeyi kolaylaştıran rehber şeklinde tanımlanmıştır (Tekin ve Gürkan, 2022). Kısaca ifade etmek gerekirse Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için zaman içerisinde pek çok değişiklik yapılmıştır. Ancak yapılan bu değişikliklere rağmen yapılan çalışmalarda İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda hala öğretmen merkezli eğitim, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, kullanılan materyal ve etkinliklerin ilgi ve ihtiyaçlara uygun olmaması, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımının tercih edilmemesi gibi pek çok sorun olduğu (British Council ve TEPAV, 2014; Ersin ve Atay, 2021; Kubanç ve Selvi, 2022; Külekçi Akyavuz, 2020; Şenel, 2023; Zeybek ve Karataş,

2022) görülür. Bu sorunlar göz önünde bulundurulduğunda 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmen yetiştirmenin önemli olduğu söylenebilir.

1.2.4 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitim Programı

Günümüzde sağlıklı iletişim kurabilen, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, demokratik bir ortam sağlayan ve üst düzey düşünme becerilerini kazandıran 21. yüzyıl öğretmenlerine ihtiyaç duyulur (Melvin, 2011). Bu nedenle dünyada meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlamak isteyen toplumların, öğretmen yetiştirme eğitim programlarını gözden geçirmesi ve 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yapması beklenir (Köğce vd., 2014; Tutkun ve Aksoyalp, 2010b). Günümüzde pek çok ülkede uygulanan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında başarılı olan Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerin öğretmen yetiştirme politikaları ele alındığında özellikle 21. yüzyıl becerilerine önem verildiği görülür (Aydın, 2019). Singapur'da öğretmen eğitimi programlarından sorumlu olan National Institute of Educational (NIE) kurumu, 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi Modeli (Teacher Education Model for the 21st Century [TE21]) başlıklı ve beş yıllık bir plan oluşturmuştur (NIE, 2009). Finlandiya incelendiğinde ise eğitimin her kademesindeki programlarda 21. yüzyıl becerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülür (FNBE, 2018).

Öğretmen eğitim programları Türkiye'de Cumhuriyet'ten günümüze gerek nitelikli bireyler yetiştirilmesi gerekse bireylerin değişimlere uyum sağlayabilmesi için birbirinden farklı uygulamalarla şekillenmiştir (Akyüz, 2013). Türkiye'de öğretmenlerin çağdaş özelliklere ve yeterliklere sahip olmalarını sağlayan kurumlar, eğitim fakülteleridir. Dolayısıyla eğitim fakülteleri, bireyleri 21. yüzyıla uygun becerilerle donatıp yetiştirmekle sorumludur (Orhan-Göksün, 2016). Her ne kadar 21. yüzyıl uluslararası yeterlik çalışmaları doğrultusunda Türkiye'de 2006 yılında MEB tarafından 21. yüzyılda öğretimin niteliği, öğrenci ve öğretmen nitelikleri hakkında bir çalışma yürütülmüşse de yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri raporunda 21. yüzyıl becerilerine açıkça değinilmediği görülür (MEB, 2006). Ancak dünyada eğitim alanında meydana gelen değişimlerin etkisiyle 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiş ve öğretmenlerden beklenen bu becerilerin açıkça üzerinde durulmuştur. Bu

güncellemede Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yenilenmiştir. Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarının altında 11 yeterlik tanımlanmıştır (MEB, 2017). Öğretmen yetiştirme konusunda ortaya çıkan değişimler, gereksinim ve beklentiler göz önüne alınarak bir kez de YÖK tarafından 2018 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması için bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmanın çeşitli gerekçeleri olduğu belirtilmiştir. Örneğin öğretmenlik uygulaması derslerinin yapılandırılmasına duyulan ihtiyaç, bu gerekçelerden biri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca MEB tarafından uygulamaya konulan yeni öğretim programları ile öğretmenlik eğitimi programlarının uyumlu hale getirilmesi başka bir neden olarak ileri sürülmüştür. Bologna sürecine uyum sağlama amacı da belirtilen gerekçeler arasında yer almıştır (YÖK, 2018). Bu çalışmada 21. yüzyıl beceri ve yeterliklerinin dikkate alındığı belirtilmiş ve bu becerilere vurgu yapılmıştır. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan programlar, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Aydın, 2019).

21. yüzyıl beceri ve yeterlikleri, eğitimin her kademesinde edinilebilir. Edinimi özellikle öğretmenlerin sorumluluğunda olan bu becerilerin, adaylık sürecinde öğretmenlere kazandırılması gerekir (Anagün vd., 2016). Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretmen eğitimi sürecinde kazanılmaya başlanır. Dolayısıyla adaylık sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin üzerinde önemle durulması, öğretmen adaylarına bu konuda bilinç kazandırılması bu beceri ve yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi açısından son derece önemli kabul edilir (Saçmalıoğlu, 2019). Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının temelinde yer alan yaklaşımların ya da başka bir ifade ile paradigmaların üzerinde durulmasının önemli olduğu söylenebilir.

1.2.5 Öğretmen Eğitimi Paradigmaları

Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda özellikle 1980’li yıllardan beri daha nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla kimi önemli değişiklikler yapılmıştır. Fakat kararların sık biçimde değiştirilmesi ve kimi zaman karar-uygulama arasında çelişen durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu da yapılan değişikliklerin aslında tutarlı bir kavramsal temelden yoksun olduğunu göstermiştir (Ünver, 2021; Yaşar vd., 2005; Yıldırım, 2011). Bu nedenle öğretmen eğitim paradigmalarını ele almak önem kazanmıştır. Çünkü öğretmen eğitimi programlarında değişiklik

yapılmasında belirli bir yaklaşım etkili olur. Alternatif yaklaşımlar ise göz ardı edilir. Bu değişikliğin temelinde yer alan yaklaşım aslında değerler dizisi ya da başka bir ifade ile paradigma olarak adlandırılır (Zeichner, 1983). Her ne kadar birbirlerinden açık şekilde ayrışmasa paradigmlar, gerek eğitim gerekse öğretmen eğitimiyle ilgili prensiplerin, bakış açılarının ve uygulamalarının incelenmesine yardımcı olur (Delandshere ve Arens, 2001; Scotland, 2012). Literatürde farklı öğretmen eğitimi paradigmları vardır. Ancak bu çalışmada her ne kadar her biri farklı sınıflandırma yapmış olsa da temelde benzerlik gösteren ve literatürde daha çok öne çıkmış olan Zeichner'in, Elliot'ın, Long ve Riegle'in, Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamalarına yer verilmiştir.

1.2.5.1 Zeichner'in Sınıflaması

Öğretmen eğitimi paradigmları bu sınıflamada davranışçı, inceleme, bireysel gelişim ve iş başında öğrenme kavramları kapsamında tanımlanır (Zeichner, 1983). Davranışçı paradigmanın öğretim, program geliştirme ve program değerlendirme gibi eğitim alanlarında en fazla etkiye sahip anlayış olduğu söylenir. 1960'ların başları ile 1980'li yıllara kadar etkili olan performansa dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımının teknik yaklaşım ya da beceriye dayalı yaklaşım olarak da adlandırılan davranışçı paradigmanın öğretmen eğitimindeki en güçlü yansıması olduğu kabul edilir. Bu paradigmaya göre öğretmen eğitimi programı, öğretmen adaylarına etkili öğretmenliğin gerçekleştirilmesi için belirlenmiş olan ve gözlem yoluyla açık bir biçimde saptanabilen ve tanımlanabilen öğretmen davranışlarını kazandırma süreci olarak kabul edilir (Scotland, 2012). Bu davranışlar bir bakıma standart hale getirildiği için tüm öğretmen adaylarına benzer süreçlerde öğretilmesi mümkündür. Bu nedenle aslında bu yaklaşımda öğretmen, program uygulayıcısı ya da başka bir ifade ile teknisyen olarak görülür. Öğretmen eğitimi programlarının odağında öğretmen adaylarını teknisyen rolünü yerine getirebilecek şekilde yetiştirilmesi vardır. Çünkü önemsenen unsur, üründür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının deneyimleri, tutumları, inançları, algıları ve motivasyonu gibi bireysel farklılıkları ve kişisel özellikleri göz ardı edilir (Yıldırım, 2011).

İnceleme paradigmasına göre öğretmen eğitimi programı teknisyenlik tutumu yerine öğretmen adaylarının araştırma, inceleme ve yansıma becerilerini geliştirmeye odaklanır. Standart çözümlerin birbirinden farklı öğrenme sorunları

için geçerli olamayacağı vurgulanır. Öğretmenin de alternatif düşünme ve sorun çözme becerilerinin gelişmesine engel olan standart davranışların dışına çıkarak tıpkı bir araştırmacı gibi öğrenme sorunlarını incelemesi ve bu inceleme sonunda hem alana ait bilgilerini hem de öğretmenlik becerilerini uygulamaya koyması beklenir (Scotland, 2012). Bu yaklaşımda öğretmenin sadece alan uzmanı olması değil eğitim uzmanı olması da önemsenir. Standart öğretmen eğitimi programları yerine gerek öğretmen adaylarının gerekse okul sisteminin özelliklerinin dikkate alınması dolayısıyla programların içerik açısından esnek tutulması önemsenir. Ancak burada bahsedilen esneklik, öğretmen adayında geliştirilmesi beklenen araştırma, inceleme ve yansıtma becerilerini kapsamaz (Işık, 2019).

Bireysel gelişim paradigması, hümanist öğrenme yaklaşımına benzer ve öğretmen adayının birey olarak gelişimini önemser. Bireysel gelişim paradigmasında, standart eğitim vermek, bireysel özellikleri göz ardı ederek standart sınavlar yapmak ve sonuçta standart ürün beklemek bireysel zenginliğin önünde engel olarak kabul edilir (Zeichner, 1983). Bu nedenle bireysel gelişim paradigmasına göre öğretmen eğitimi programı, öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarını, tutumlarını ve inançlarını dikkate aldığı için öğretmen adaylarının psikolojik olgunluğa erişimini önemser ve standartlaştırılmış bilgi ve becerilerin kazandırılması programın odağında yer almaz. Öğretmen adayının destekleyici bir ortamda eğitim sürecine aktif olarak katılması ve süreci kendi özellikleri doğrultusunda belirlemesi önemsenir (Yıldırım, 2011).

İş başında öğrenme paradigmasında, deneme-yanılma türü deneyimlere yer verilmemesi nedeniyle davranışçı ve inceleme paradigmalarına göre oluşturulmuş öğretmen eğitimi programlarının etkili olamayacağı görüşü savunulur. İş başında öğrenme paradigmasına göre öğretmenlik becerisi, çıraklık yapılarak öğrenilir. Çıraklıkta, deneyimli bir öğretmen gözetiminde olan öğretmen adayının deneyimli öğretmeni gözlemesi ve verilen görevleri yapması ve dönütler alması gerekir. Burada odak noktası, mentor öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarıdır. Geleneksel olan iş başında öğrenme paradigması, öğretmen eğitimi programlarında okul deneyimi ve uygulamaya önem verilmesi sebebi ile hâlâ etkili olduğu söylenebilir (Işık, 2019; Yıldırım, 2011).

1.2.5.2 Elliot'ın Sınıflaması

Öğretmen eğitimi paradigmaları bu sınıflamada akılcılık, üretim ve yansıtma olarak tanımlanır. Akılcılık, öğretmen eğitiminin temelini oluşturur. Bu paradigmaya göre öğretmen eğitimi programları etkili öğretime odaklanır (Elliot, 1993). Öğretmen adaylarının etkili öğretim yapabilmesi için kuramsal bilgiye sahip olmaları önemsenir. Çünkü kuram olmaksızın uygulamanın da anlamlı olmayacağı vurgulanır. Öğretmen adaylarının teknisyen olması beklenmez. Akılcılık paradigmasına göre öğretmen adaylarının, öğrendikleri kuramsal bilgiler doğrultusunda öğretimi yönlendirebilecek profesyoneller olmaları beklenir (Yıldırım, 2011).

Davranışçı paradigmaya benzer olan üretim paradigmasında öğretmen eğitimi programlarında açıkça belirlenmiş etkili öğretmenlik davranışlarına odaklanılır. Yani odak noktası kuram değildir. Kuramlara uygun oluşturulmuş uygulamalar önemsenir. Öğretmen eğitiminin sonunda erişmeleri beklenen gözlenebilir ve ölçülebilir ürünler belirlenir. Bu ürünlere yönelik sürekli olarak kontrol edilen süreçler oluşturulur. Öğretmen adaylarının uygulama başarıları ölçülür ve belirlenmiş olan yeterliklere ulaşma düzeyleri belirlenir (Grenfell ve Kelly, 2004).

Yansıtma paradigması ise öğretmen eğitiminde uygulama ile öğrenmeye odaklanır. Bu sayede öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilir (Gündüz ve Korkmaz, 2014). Yansıtma paradigmasına göre öğretmen adaylarının eğitimlerinin başladığı ilk yıldan itibaren okullara gitmesi ve öğrendiklerini uygulamaya aktarması önemsenir. Bu nedenle bu paradigmada öğretmenlik eğitiminde önemli olan unsurun uygulamaların tekrar tekrar gözden geçirilmesi/sorgulanmasının olduğu ifade edilir (Yıldırım, 2011).

1.2.5.3 Long ve Riegle'nin Sınıflaması

Bu sınıflamada öğretmen eğitimi programlarını şekillendiren paradigmalar, literatürde öne çıkan eğitimcilerin görüşleri ışığında incelenmiştir (Long ve Riegle, 2002). Öncelikle ilerlemecilik felsefesi tartışılmış ardından diğer görüşlerle karşılaştırmalar yapılmıştır. İlerlemecilik felsefesinde, bireyin gelişimi için kapasitesini arttırmak eğitimin amacı olarak tanımlanır. Öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisi, psikoloji ve sosyoloji dersleri, ders programları ve öğretim süreçleri olmak üzere üç boyut yer alır. Öğretmen adaylarına verilecek

kuramsal derslerin uygulamalar yoluyla desteklenmesi ve öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının yaptırılması önemlidir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının alan bilgisine, uygulama becerisine ve problem çözme becerisine sahip olmaları önemsenir (Yıldırım, 2011).

İlerlemeciliğin aksine Robert Hutchins eğitimde uzmanlaşmaya ve kariyere aşırı önem verilmesine karşı çıkar. Çünkü önem verilmesi gereken konunun bireylere her hangi bir mesleğe yönelik eğitim verilmesi olmadığını, entelektüel gelişimlerini sağlamak olduğunu savunur. Yani burada eğitimin amacı aklın geliştirilmesi şeklinde açıklanır (Levine, 2018). Öğretmen eğitimi programlarında aklın geliştirilmesi için eğitim sanatı, entelektüel alan bilgisi ve günlük rutinler diye adlandırılan üç boyutun yer alması gerektiği ifade edilir. Eğitim felsefesi, sosyolojisi ve psikolojisi dersleri eğitim sanatı boyutunda yer alır. Öğrencilere öğretilecek derslere ait bilgi ve beceriler ise entelektüel alan bilgisi boyutunun kapsamına girer. Öğretmen adaylarının rutin olarak yapması gereken etkinlikler de günlük rutinler boyutunun içerisinde bulunur. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde bilişsel becerilere odaklanması gerektiği savunulur. Kuramsal yöne vurgu yapılır ve uygulamanın ancak kuramla anlamlı olacağı belirtilir (Hutchins, 1937).

John Dewey ve Robert Hutchins'in aksine Arthur Bestor da uygulama ve genel kültür konularının öğretmen eğitiminde merkeze alınmaması gerektiğini savunur (Mandel, 1969). Zira öğretmen eğitiminde önemli olan konunun alana ait bilgiler olduğu belirtilir (Yıldırım, 2011). Alan bilgisi hariç verilen eğitimin öğretmen adaylarının odaklanması konusunda zorluk çıkardığı ifade edilir. Tüm öğretmen adayları için standartlaştırılmış bir eğitim savunulur. Bu nedenle öğretmen eğitiminin amacı, alan bilgisine hâkim öğretmen yetiştirmek olarak açıklanır (Bayrak, 2022).

Robert Hutchins ve Arthur Bestor'un aksine James Conant ise uygulamanın önemini vurgular. Öğretmen adaylarının alan bilgisi kadar eğitim becerilerine sahip olmasının gerekliliğinden söz eder (Sperling, 1965). Bu nedenle öğretmen eğitimi ile okul işbirliğinin önemli olduğunu savunur. Bu görüşte alan bilgisinin ve uygulama derslerinin birbirinden ayrı öneme sahip iki ayrı taban olarak görülmesi hatalıdır. Çünkü bu ikisinin ortak öneme sahip olduğu ifade edilir. Öğretmen eğitiminin ilk iki yılının genel kültür dersleri ile (matematik, edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi) gerçekleştirilmesi, son iki yılda da alan bilgisi ve uygulama derslerine yer verilmesi gerektiği ifade edilir (Rury, 1999; Yıldırım, 2011).

Theodore Brameld'ın uygulama derslerine önem vermesi nedeniyle Dewey ve Conant ile benzer bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Ancak her ikisinden de farklı bir yaklaşımla öğretmen adaylarının dört yıllık bir eğitimle yetişmesinin mümkün olmayacağını savunur (Yurtdakal Gönülal, 2023). Zira iyi bir öğretmen eğitiminin tıp eğitimi gibi uzun süreli ve uygulama temelli olması gerektiği belirtilir (White, 2016). Öğretmen eğitiminin ilk iki yılında matematik, sanat, edebiyat gibi derslerin verileceği bir genel eğitime odaklanılması önerilir. Üçüncü ve dördüncü yıllarında ise öğretmen adaylarının pedagoji, öğretim yöntemleri, psikoloji dersleri ile davranış bilimleri eğitimi alması gerektiği belirtilir. Beşinci yılda öğretmen adaylarına eğitim felsefesi, sosyolojisi, tarihi ve politikaları gibi eğitim kuramlarına odaklanacakları bir eğitim verilmesi önerilir. Altıncı yılda ise alan eğitimi verilmesi gerektiği söylenir. Son yılda ise uygulama yapmalarının gerektiği belirtilir. Ancak uygulama eğitiminde öğretmen adaylarının sürekli olarak uygulama okulunda bulunmaları önemsenir (Yıldırım, 2011).

1.2.5.4 Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın Sınıflaması

Bu sınıflamada alan uzmanı, meslekte uzman ve değerlere sahip öğretmen olmak üzere üç öğretmen tipi tanımlanmıştır (Becker vd., 2003). Alan bilgisinin önemsendiği alan uzmanı öğretmen yetiştirmek için öğretmen eğitiminde alan bilgisine ağırlık verilir. Bu tip öğretmenin alana ait bu bilgileri öğrencilere öğretme konusunda güçlü olacağı savunulur. Meslekte uzman öğretmen tipinde bir öğretmen yetiştirmede alan bilgisi kadar eğitim becerileri de önemsenir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde pedagoji, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve süreçleri ve program geliştirme ve değerlendirme gibi dersler ile öğretmen adaylarına eğitim becerisi kazandırma üzerinde durulur. Değerlere sahip öğretmen tipinde önemli olanın öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alması, sabırlı olması ve güven telkin etmesi gibi özellikleri olduğu söylenir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öncelikle kendilerini tanıması ve farklı düşünme yöntemlerini tanıması önemli kabul edilir (Aslan ve Yakar, 2012; İlter, 2021; Metzger ve Wu, 2008).

1.2.5.5 Cochran-Smith ve Fries'in Sınıflaması

Bu sınıflamada öğretmen eğitimini program, yetiştirme, öğrenme ve politik sorun olarak gören dört öğretmen eğitimi paradigmasından bahsedilir (Cochran-Smith ve Fries, 2008). İlk paradigma, esasici eğitim felsefesi ile benzerdir. Buna göre öğretmen eğitiminde, alan bilgisini önemsemekle birlikte öğretim programlarındaki derslere odaklanılması gerektiği savunulur. Öğretmen eğitimini yetiştirme sorunu olarak gören paradigma ise davranışçılığı temele alır. Öğretmen eğitim programlarının standart olması gerektiği savunulur. Aslında öğretmen adaylarının bireysel özellikleri göz ardı edilir ve tüm öğretmen adaylarının belirlenmiş olan bilgi ve becerilere sahip olması önemsenir (Cochran-Smith vd., 2020). Üçüncü paradigmada öğretmen eğitiminin standart olmasına karşı çıkılır. Burada önemli olan konu öğretmen adayları için eğitim süreçleri farklı olsa da sonuçların benzer olmasıdır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının problem çözme becerisine sahip, alan bilgisine hâkim ve deneyimli birer uzman öğretmen olabilmeleri için farklı öğretim programlarının geliştirilebileceği belirtilir (Cochran-Smith vd., 2017). Son paradigmada ise daha çok eğitim çıktısına yani öğrenci başarısına odaklanılır. Öğretmen eğitimi programının değeri, yetiştirdiği öğretmenin öğrenci başarısını sağlaması ile belirlenir. Eğer bir öğretmen eğitimi programı yeterli öğrenci başarısı sağlayacak öğretmen yetiştiremezse o programın değiştirilmesinin kaçınılmaz olduğu savunulur (Cochran-Smith, 2021; Yıldırım, 2011).

Sonuç olarak paradigmlar, farklı isimlendirilmiştir ama temelde benzerlik göstermektedir. Davranışçı, akılcılık, daimicilik, alan uzmanı öğretmen ve program paradigmlarında belirtilen özelliklerin bu çalışmanın temele aldığı teknisyen öğretmen rolü ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İnceleme, yansıtma, ilerlemecilik, değerlere sahip öğretmen ve öğrenme paradigmlarının ise uzman öğretmen rolü ile benzerlik gösterir.

Zeichner'in, Elliot'ın, Long ve Riegle'in, Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamalarına ait özet bilgiler, Tablo 1.1'de yer almaktadır.

Tablo 1.1. Öğretmen eğitimi paradigmaları

Genel Bilgiler		
Sınıflama	Paradigmalar	
Zeichner'in Sınıflaması	Davranışçı	Bu paradigmaya göre öğretmen eğitimi programı, öğretmen adaylarına etkili öğretmenliğin gerçekleştirilmesi için belirlenmiş olan ve gözlem yoluyla açık bir biçimde saptanabilen ve tanımlanabilen öğretmen davranışlarını kazandırma süreci olarak kabul edilir (Scotland, 2012).
	İnceleme	Öğretmenin alternatif düşünme ve sorun çözme becerilerinin gelişmesine engel olan standart davranışların dışına çıkarak tıpkı bir araştırmacı gibi öğrenme sorunlarını incelemesi ve bu inceleme sonunda hem alana ait bilgilerini hem de öğretmenlik becerilerini uygulamaya koyması beklenir (Scotland, 2012).
	Bireysel gelişim	Öğretmen adayının destekleyici bir ortamda eğitim sürecine aktif olarak katılması ve süreci kendi özellikleri doğrultusunda belirlemesi önemsenir (Yıldırım, 2011).
	İş başında öğrenme	Öğretmenlik becerisi, çıraklık yapılarak öğrenilir. Çıraklıkta, deneyimli bir öğretmen gözetiminde olan öğretmen adayının deneyimli öğretmeni gözlemesi ve verilen görevleri yapması ve dönütler alması gerekir. Burada odak noktası, mentor öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarıdır (Işık, 2019; Yıldırım, 2011).
	Akılcılık	Akılcılık paradigmasına göre öğretmen adaylarının, öğrendikleri kuramsal bilgiler doğrultusunda öğretimi yönlendirebilecek profesyoneller olmaları beklenir (Yıldırım, 2011).
Elliot'in Sınıflaması	Üretim	Öğretmen eğitiminin sonunda erişmeleri beklenen gözlenebilir ve ölçülebilir ürünler belirlenir (Grenfell ve Kelly, 2004).
	Yansıtma	Yansıtma paradigmasına göre öğretmen adaylarının eğitimlerinin başladığı ilk yıldan itibaren okullara gitmesi ve öğrendiklerini uygulamaya aktarması önemsenir (Yıldırım, 2011).
	İlerlemecilik - Dewey	Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının alan bilgisine, uygulama becerisine ve problem çözme becerisine sahip olmaları önemsenir (Yıldırım, 2011).
	Daimicilik	Öğretmen eğitiminde bilişsel becerilere odaklanılması gerektiği savunulur. Kuramsal yöne vurgu yapılır ve uygulamanın ancak kuramla anlamlı olacağı belirtilir (Hutchins, 1937).
	Esasicilik	Tüm öğretmen adayları için standartlaştırılmış bir eğitim savunulur. Bu nedenle öğretmen eğitiminin amacı, alan bilgisine hâkim öğretmen yetiştirmek olarak açıklanır (Bayrak, 2022).
Long ve Riegler'in Sınıflaması	İlerlemecilik - Conant	Alan bilgisinin ve uygulama derslerinin birbirinden ayrı öneme sahip iki ayrı taban olarak görülmesi hatalıdır. Çünkü bu ikisinin ortak öneme sahip olduğu ifade edilir. Öğretmen eğitiminin ilk iki yılının genel kültür dersleri ile (matematik, edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi) gerçekleştirilmesi, son iki yılda da alan bilgisi ve uygulama derslerine yer verilmesi gerektiği ifade edilir (Rury, 1999; Yıldırım, 2011).
	Yapılandırma cılık	Öğretmen adaylarının dört yıllık bir eğitimle yetişmesinin mümkün olmayacağını savunur (Yurtdakal Gönülal, 2023). Zira iyi bir öğretmen eğitiminin tıp eğitimi gibi uzun süreli ve uygulama temelli olması gerektiği belirtilir (White, 2016).

Tablo 1.2. (devam). Öğretmen eğitimi paradigmaları

Cochran-Smith ve Fries'in Sınıflaması Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın Sınıflaması	Alan uzmanı öğretmen	Alan bilgisinin önemsendiği alan uzmanı öğretmen yetiştirmek için öğretmen eğitiminde alan bilgisine ağırlık verilir (İlter, 2021).
	Meslekte uzman öğretmen	Meslekte uzman öğretmen tipinde bir öğretmen yetiştirmede alan bilgisi kadar eğitim becerileri de önemsenir (Metzger ve Wu, 2008).
	Değerlere sahip öğretmen	Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öncelikle kendilerini tanıması ve farklı düşünme yöntemlerini tanıması önemli kabul edilir (Aslan ve Yakar, 2012).
	Program	Öğretmen eğitiminde, alan bilgisini önemsemekle birlikte öğretim programlarındaki derslere odaklanılması gerektiği savunulur (Cochran-Smith vd., 2020).
	Yetiştirme	Öğretmen eğitim programlarının standart olması gerektiği savunulur (Cochran-Smith vd., 2020).
	Öğrenme	Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının problem çözme becerisine sahip, alan bilgisine hâkim ve deneyimli birer uzman öğretmen olabilmeleri için farklı öğretim programlarının geliştirilebileceği belirtilir (Cochran-Smith vd., 2017).
	Politik sorun	Öğretmen eğitimi programının değeri, yetiştirdiği öğretmenin öğrenci başarısını sağlaması ile belirlenir (Cochran-Smith, 2021).

1.2.6 Öğretmenlik Roller

Eğitim tarihinin başından itibaren öğretmenlerin rolleri dikkat çeken konulardan biri olmuştur. Sokrates'in öğretmenlik rolü olan bilgiyi doğurtucu öğretmen rolü, bilinen en eski öğretmenlik rolüdür. Ancak öğretmen adaylarının hangi rolleri sergilemesi gerektiği hakkında bir fikir birliği yoktur (Tezgiden Çakçak, 2015). Çünkü öğretmenlerin rollerinin siyasi, ekonomik ve kültürel temelleri vardır ve bu temeller, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Literatürde farklı öğretmen rolleri ayrımları vardır. Ancak bu çalışmada Kumaravadivelu (2003) tarafından yapılan teknisyen, uzman ve sosyal dönüşümcü öğretmen rolleri gruplaması temele alınacaktır. Kumaravadivelu (2003) bu rollerin birbirlerinin kimi yönlerini de kapsamı sebebiyle birbirinin mutlak karşıtı olarak görünmesinin değil göreceli eğilimler olarak görünmesinin daha doğru olacağını ifade eder. Ele alınan bu öğretmen rollerinin politik, ekonomik ve sosyo-kültürel temelleri açıklanacaktır.

1.2.6.1 Teknisyen Öğretmen Rolü

Teknisyen öğretmen yetiştirme modelinde öğretmenin rolü, sadece bilimsel araştırmaların sonuçlarını öğrenme ve bunları uygulamaya dayalıdır. Öğretim durumlarının çeşitli olduğu düşünülünce mevcut mesleki bilgi, her duruma uyan tek bir doğru olamaz (Schön, 1987). Ancak bu öğretmenlik rolünde esas ölçüt, bilimsel çalışmaların bulgularının uygulamadaki tüm sorunlara cevap vereceği görüşüdür. Bu nedenle öğretmen adaylarının da başarılı olup olmadığına mesleki bilgilerini ne kadar uygulamaya geçirdiklerine bakılarak karar verilir (Wallace, 1991).

Teknisyen öğretmen yetiştirme modelinde teori ve araştırma yapma bilim adamlarının sorumluluğu olarak kabul edildiği için profesyonel uzmanlara ayrıcalık tanınır. Bu öğretmen yetiştirme modelinde öğretmen, öğrencilerin ve öğretimin ihtiyaçlarını bilse dahi öğretim sırasında kendi deneyimlerini, yaratıcılığını veya eleştirel düşünme becerisini kullanma şansına sahip değildir. Öğretmenler birer pasif uygulayıcı olarak görülür. Dolayısıyla bu şekilde yetiştirilen öğretmenler öğretimde söz sahibi değildir. Kendi öğretim felsefelerini de geliştirmekte oldukça zorlanırlar. Öğretmenin sergilediği rol, alan bilgisini, bilginin geçerliliğini öğrencilere sorgulamadan ve sorgulatmadan aktarma ve anlamalarını sağlamadır. Bu modele göre yetiştirilme, öğretmenlerin merak ve yaratıcılık duygularına ve dolayısıyla öğretime zarar verir (Kincheloe, 2008; Kumaravadivelu, 2003; Schön, 1987).

1.2.6.2 Uzman Öğretmen Rolü

Uzman öğretmen eğitiminin temeli, Jean-Jacques Rousseau'dan etkilenen, onun görüşlerini özgürlük anlayışı üzerine temellendiren ve ilerlemeci eğitim anlayışına sahip olan John Dewey'in görüşlerine dayanır. Bu eğitim anlayışının, geleneksel eğitim anlayışlarının eksik yönlerine eleştiri olarak ortaya çıktığı söylenir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarında temele alınan unsurun, bireye dışarıdan (doğuştan olmayan) yetenek kazandırmak olduğu savunulur. Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışlarında dayatmaların olduğu belirtilir. Ancak ilerlemeci eğitim akımında önemsenen unsurun bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerini ortaya çıkmasını sağlamak olduğu ifade edilir. Geleneksel eğitim anlayışında dışarıdan sağlanan disiplinin önemsendiği söylenir. İlerlemecilik eğitim akımında ise özgürlüğün -burada söz edilen mutlak bir özgürlük değildir ve çerçevesinin iyi belirlenmesinin gerektiği dile getirilir- önemi üzerinde durulduğu belirtilir. Bu

nedenle iç disiplinin gerekliliği ileri sürülür (Dewey, 2009). Geleneksel eğitimin, rasyonalizm ve idealizm felsefelerine dayalı olduğu ve bu felsefelerin eğitim akımlarında bilginin mutlak, bir ve ölümsüz olarak kabul edildiği belirtilir. Bu nedenle bireylerin evrensel doğruları bilmesi ve bunlara uyması beklenir. İlerlemeci eğitim akımı, yönü belli olan, bireylerin içgüdülerinin önemsenmediği, yetişkinlerin belirlediği standartların, yöntemlerin ve içeriğin olduğu bu eğitim anlayışlarına karşı çıkar. Böyle bir eğitim alan bireyin değişen koşullara uyum sağlama ve yaratıcı düşünme becerilerinden yoksun olacağı vurgulanır. Bu becerilerden yoksun bırakılan bireyin, eğitim almamış bireylerden bile zor durumda kalacağı ifade edilir. İlerlemecilik eğitim akımında, sunulan bilginin zihinde oluşturulması ve düzenlenmesi önemsenir. Çünkü eylemleri düzenleyen zihin değil, zihni düzenleyen eylemlerdir anlayışından hareket edilir (Sönmez, 2011).

İlerlemecilik eğitim akımı ilkeleri çerçevesinde oluşturulan bir eğitim programında hedeflerin, problem çözme ve yararlı olanı iyi, değerli ve doğru kabul etme gibi temel özelliklere sahip olması gerektiği belirtilir. Ayrıca yaşamdaki değişmeyi denetleme ve bu değişimi yeniden sağlama, demokrasiyi geliştirme ve yaşatma, bilimsel araştırma yöntemini problem çözmede işe koşma, bilgiyi mutlak kabul etmeme, yaratıcı, sorumlu, özgür ve girişken olma gibi eğitim hedeflerinden bahsedilir. Eğitim programının içeriğinde ise her türlü derse yer verilmelidir (Dewey, 2009). Çünkü hedefleri gerçekleştirmek için birer araç olarak kabul edilirler. Problemin doğasını bilmenin o problemin ne şekilde ortaya çıktığını kavramak için önemli sayılır. Bu nedenle geçmişin bilgisinden yararlanılacağı fakat bunun sadece bir araç olması gerektiği belirtilir. Ayrıca geleneksel eğitim akımlarında olduğu gibi çok detaylı değil sadeleştirilmiş bir eğitim içeriği savunulur (Zeichner ve Liston, 1996). Eğitim durumlarında; geleneksel yaklaşımda konuların ve öğretmenin merkezde olmasına karşı çıkıldığı için öğrencinin merkezde olması istenir. Bunun yanı sıra Öğrencilerin zengin yaşantılar geçirmesini sağlayacak demokratik ortam üzerinde durulur. Kurama değil, uygulamaya ağırlık verilmesi, yapay değil doğal disiplin sağlanması, öğrencilerin kendilerine sunulan olay ve olgulardan yargılar çıkarması istenir. Alıştırma yapılacak değil, deneyim kazanmayı sağlayacak bir ortam önemsenir. Değerlendirmenin ise geleneksel eğitim akımlarında geçerli olan ezbere dayalı değerlendirme aksine problem çözme becerilerine dayalı olması gerektiği belirtilir (Dewey, 1939, 2000; Sönmez, 2011).

İlerlemeci eğitim akımında öğretmenin rolüne ilişkin kimi yanlış anlamaların söz konusu olduğuna değinilir. Öğretmenin müdahale gücünün tamamen elinden alınmasının bunlardan biri olduğu ifade edilir. Öğretmenin öğrenciler gibi söz hakkına sahip olduğu, hatta en deneyimli kişi olması beklendiği için rehberlik rolünün önemli olduğunun altı çizilir. Ayrıca ilerlemeci eğitim akımını benimsemiş sınıflarda denetim konusunda kimi zaman sorunların çıktığı belirtilirken bunun sebebinin öğretmen yetersizliğinden kaynaklandığı ileri sürülür. Çünkü ilerlemecilik eğitim akımında ifade edilen öğretmen rolüne uygun yetişen bir öğretmen, geleneksel eğitim akımlarında belirtilen öğretmen rolüne uygun olan bir öğretmene kıyasla daha donanımlı ve her duruma hazırlıklı olmalıdır (Shook, 1998). Eğitimin kitap ve öğretmen aracılığı ile gerçekleşmesi fikrine karşı çıkıldığı için deneyim ve yaşantının önemi üzerinde durulur. Bu sebeple öğretmenin, öğrencilerin içgüdülerini, alışkanlıklarını göz önünde bulundurarak onları geleceğe hazırlayacak biçimde gerçek deneyimler sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturması önemsenir (Dewey, 1939, 2009; Shook ve Margolis, 2006).

Dewey'e iki farklı öğretmenlik rolü vardır. İlki rutin eylemde bulunan öğretmen rolüdür. Bu rolü sergileyen öğretmen, sorgulama yapmaz ve otoriteye itaat eder. Bu biçimde eğitim görmüş bir öğretmen adeta bir makine gibi başkaları tarafından belirlenmiş eylemleri yerine getirir. Bu da kaçınılmaz olarak öğretmenin gerek özerkliğine gerekse düşünme becerilerine zarar verir. Bunların aksine uzman öğretmen rolünü sergileyen öğretmenler bilgiyi olduğu gibi almaz, yapılandırır. Öğretim sırasında da öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak edinmesine olanak sağlar. Problemler karşısında alternatif çözüm yolları geliştirir ve bunları uygular. Yaratıcı ve eleştirel düşünür (Dewey, 1997). Öğretim sürecinde sorunları inceler, bir çerçeve oluşturur ve çözmeye çalışır; kendisine ait varsayım ve değerlerin farkındadır ve bunları sorgular; öğrettiği kurumsal ve kültürel bağlamlara karşı dikkatlidir; program geliştirme çalışmalarında yer alır; kendi gelişiminde sorumluluk alır (Zeichner ve Liston, 1996).

Uzman öğretmenlerin açık fikirli, sorumlu ve içten olma özellikleri bulunur. Açık fikirlilik, kendisinden farklı düşünen birine karşı hoşgörü olma anlamına gelir. Açık fikirli bir birey, yeni bir bilgi, görüş veya inançla karşılaştığı zaman kendi bilgi, görüş veya inancını değerlendirir. Öz-eleştiri yapar. Her durumda haklı çıkmaya çalışmaz. Açık fikirli uzman öğretmenler ise öğrencilerinden, akranlarından veya meslektaşlarından gelebilecek farklı görüşlere açıktır. Bu

görüşler doğrultusunda inançlarını ve öğretim stillerini şekillendirebilir (Dewey, 1997). Sorumluluk, bireyin eylemlerinin sonuçlarını kabullenmesidir. Sorumlu öğretmenlerin davranışlarının olumsuz sonuçlarının olabileceğini bilmesi ve buna göre davranması beklenir. İçtenlik ise bir durumu daha iyi hale getirmek için bireyin kendini o işe/eylem adanmasıdır. İçten öğretmenler, öğrencilerine yardımcı olmak için farklı yöntemler arar ve belirsiz durumlarla karşılaşsalar ya da hayal kırıklığı yaşasalar da bu arayıştan vazgeçmezler (Larrivee, 2008).

İlkel insanın olay, olgu ya da durumlara karşı alışkanlık geliştirdiği söylenir. Ancak ilerlemecilik eğitim akımında insanın kültürlü olması ve bu sayede de çevresini değiştirmek için alışkanlıklar geliştirmesi önemsenir. Rutin davranışların düşünmeden yapıldığı ileri sürülür. Bu nedenle eğitimin, bireyin davranışları üzerinde düşünmesini, sorgulamasını ve bu yolla gerek kendisini gerekse çevresini değiştirebilecek nitelikte bir birey olmasını yani yansıtıcı düşünmesini sağlamasının önemli olduğu belirtilir (Dewey, 1939). Öğrencinin merak duygusunun öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilir. Bu nedenle öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmek önemsenir. Öğrencinin yeteneklerini keşfetmesini sağlamak eğitimin amacı olarak görülür. Bu yüzden öğrencinin öğretmen ve/veya kitap aracılığı olmadan doğrudan yaşantıyı deneyimlemesi önemsenir (Dewey, 2009). Bireylerin yaşantıyı deneyimlemesi için özellikle çağın gereklerine uygun vatandaşlık, çevre, sağlık, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi kimi yeterliklere sahip olmalarının gerektiği söylenebilir. Teknoloji okuryazarlığı ile birlikte bilgi, medya, iletişim ve teknoloji gibi alanlarda bilgi, beceri ve uzmanlıkları kapsayan dijital yeterlik kavramı ortaya çıkmıştır (European Commission, 2006; Kivunja, 2013). Bu doğrultuda 2013 yılında bir dijital yetkinlik çerçevesi hazırlanmış ve bu çerçeve 2017 yılında güncellenmiştir. Güncellenen bu çerçevede bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik yaratma, güvenlik ve problem çözme başlıkları dijital yetkinlik kapsamında ele alınmıştır (European Commission, 2017). Dijital yetkinliğe sahip bireylerin yaratıcı, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olabileceği kabul edilir (Ferrari, 2012). Uluslararası anlamda dijital yetkinlik kavramının önem kazanmasıyla (Krumsvik, 2014) birlikte Türkiye’de de dijital yetkinlik öğrencilere kazandırılması hedeflenen yetkinlikler arasında yer almıştır (MEB, 2018). Dijital yetkinliğin, öğrencileri bu yetkinliğe sahip olarak yetiştirmesi adına öğretmenler için de önemli olduğu kabul edilir.

Kısaca ifade etmek gerekirse ilerlemecilik eğitim akımında öğrencilerin problem çözme, yansıtıcı düşünme becerisine ve demokrasi bilincine sahip, yararlı olanı doğru ve değerli kabul eden, bilimsel araştırma yöntemini problem çözmede işe koştan, bilgiyi mutlak kabul etmeyen, yaratıcı, sorumlu, özgür ve girişken, teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları istenir (Sönmez, 2011).

Teknisyen öğretmen eğitimi görüşüne bir eleştiri olarak ortaya çıkan uzman öğretmen eğitiminde, öğretmenler pasif bir biçimde bilgiyi aktarmaz. Öğretim sırasında meydana gelen sorunlara çözüm sağlar. Ayrıca teknisyen öğretmen rolünde olduğu gibi hazır bilgiyi tüketmesi değil bilgi üretmesi önemsenir (Dewey, 1997; Schön, 1987; Zeichner ve Liston, 1996). Uzman öğretmen eğitiminde Dewey'in çalışmalarını temel alan ve öğretmenlerin öğretmeyi uygulayarak ve uygulamaları üzerinde düşünerek öğretmeyi öğrenen özerk karar vericiler olduğunu ileri süren Donald Schön'ün de önemli bir yeri vardır. Schön'e (1987) göre bir sınıf ortamına beklenmedik problemler ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin bu sorunları çözebilmesi için bağlamı değerlendirmesi ve yansıtıcı eylemlerde bulunması (eylemde bulunma), sorunun ortaya çıkmasına neden olan olayları gözlemesi (gözlemleme), bilgi ve becerilerini duruma yansıtması (yansıtma), bir çözüm bulması (icat etme) ve o çözümü test etmeleri beklenir.

Uzman öğretmen eğitimi ile ilgili kimi eleştiriler yapılmaktadır (Kumaravadivelu, 2003). İlki uzman öğretmen eğitiminin özünü yitirdiğidir (Burton, 2009; Zeichner ve Liston, 1996). Özellikle günümüzde her düşüncenin yansıtıcılık olarak kabul edildiği hâlbuki uzman öğretmen eğitiminde öğretmenden bekleneninin amaçları, değerleri ve bağlamı sorgulaması ve kendi dersini incelemesi önemlidir. Öğretmenin öğrenme sürecini bireysel olarak ele alması ikinci eleştiridir. Bir başka eleştiri ise öğretmenlerin, etkilendikleri sosyo-politik faktörlerden bağımsız değerlendirilmesidir. Sadece sınıf ortamına odaklanıldığı için eleştirilir (Kumaravadivelu, 2003).

1.2.6.3 Sosyal Dönüşümcü Öğretmen Rolü

Sosyal dönüşümcü öğretmen kavramı, eleştirel pedagoji anlayışı çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Eleştirel pedagoji, bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanır. Bu eğitim yaklaşımının, eğitim sorunlarını felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik açılarından ele alıp değerlendiren bir kuram olan eleştirel kurama dayalı

olduğu söylenir (Glenn, 2002; İnal, 2009; McLaren, 1993; Willis, 2007; Yıldırım, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Hegelcilik ve Marksizm öğretilerinin, Eleştirel Kuramın temelini oluşturduğu belirtilir. Bu kuramın direkt olarak eğitim kurumlarına yönelik bir çalışması olmadığı ancak sosyal ve kültürel sorunlar açısından öne sürdüğü unsurların çeşitli açılardan eğitimi ilgilendirdiği açıklanır. Ayrıca bilginin kaynağı ile ilgili görüşlerinin, rasyonalizme benzer olduğu ve gerçek olanın akılcı olması gerektiğini savunduğu dile getirilir (Yıldırım, 2010). Dolayısıyla bu öğretilerin, eleştirel pedagojinin çıkış noktası olduğuna değinilir.

Eleştirel pedagojinin 1970'li yıllarda ortaya çıktığı ve gelişmesini sağlayanların; Paulo Freire, Satnley Aronowitz, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Ira Shor gibi pek çok çağdaş eğitim filozofu olduğu söylenir. Eleştirel pedagojinin dayandığı anlayışlardan birinin Marksist eğitim kuramı olduğu ifade edilse de Frankfurt Okulu ya da kültürelci, işlevselci ve yeniden üretim yaklaşımını benimseyen Bourdieu ve Passeron; Amerikan eğitim reformu ve ekonomik yaşamını eleştiren Bowles; müfredat, ders kitabı ve eğitim pratiklerini politik anlamda ele alan Gintis gibi Marksist olmayan ve birbirinden farklı yaklaşımlara sahip düşünürlerin etkilerinin görüldüğüne değinilir (Kincheloe, 2005). Ancak eleştirel pedagoji düşünürlerinin birbirinden farklı kültürel açılardan eğitim ile ilgili eleştiri ve önerileri olsa da kimi önemli ortak yönleri olduğu söylenir. Eleştirel pedagoji düşünürlerinin temelde neoliberal ideolojiye ve bu ideolojinin eğitim anlayışlarına karşı olduğu ileri sürülür (İnal, 2009).

Hegelci anlayışın eleştiri geleneğinden hareketle eğitime dair yeni önermeler ve pedagojik yaklaşım ileri süren Gintis, Apple, Freire, McLaren ve Giroux gibi eleştirel pedagoji öncüleri; neoliberal anlayışın, eğitimdeki eşitlik söyleminin yanıltmacadan ibaret olduğunu, toplumdaki mevcut eşitsizliğin devam etmesine hizmet ettiğini belirtir (Freire, 1972; Kincheloe, 2008; Kükürt, 2007; McLaren, 2011). Eleştirel pedagoji düşünürleri, neoliberal anlayışta insanlar arasındaki eşitsizliğin ırk, sosyo-ekonomik sınıf ve cinsiyet gibi unsurlardan kaynaklandığını açıklar. Dolayısıyla eleştirel pedagojide insanlar arasındaki bu farklılıkları ortadan kaldırmanın, ezilenleri özgür kılmanın, bireylere eleştirel anlamda okur-yazarlık becerisi kazandırmanın, bilgiyi sorgulayarak özümsemenin, egemen güç tarafından meşru görülme ve dışlanma ölçütlerini anlamının ve bunlara karşı durmanın önemi vurgulanır. Eleştirel pedagojide eğitimin, kültürel ve politik açılardan bir araç olarak görüldüğü belirtilir. Ayrıca eleştiri, eşitlik, özgürlük ve

adalet kavramlarının eleştirel pedagojide önemli bir yeri olduğuna değinilir (Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Kanpol, 1999; McLaren, 1998).

Eleştirel pedagoji anlayışının önde gelen isimlerinden olan Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* isimli kitabında yer alan ezilme olgusu, bunun nedenleri, ezilenlerin hakkında düşüneceği nesneler haline getirmesi ve bu düşünme süreci ile özgürleşme mücadelesinin başlaması görüşlerinin; Giroux, McLaren ve Apple gibi çok sayıda eğitimciyi ve eğitim filozofunu etkilediği vurgulanır (İnal, 2009). Freire'ye göre pedagojinin okullarla sınırlı olmadığı dile getirilir. Ona göre pedagojinin, kültürel bir uygulama ve politika olduğu ve bu görüşün eleştirel pedagojideki bir diğer önemli düşünür olan Giroux tarafından da savunulduğu ileri sürülür (Giroux, 2007). Bu bakış açılarında kültürün özel bir yeri olduğu, değişmez ve homojen olarak değil değişken ve heterojen olarak görüldüğü ifade edilir. Bu özellikler göz önünde bulundurularak ele alınan kültürün, eğitim programına ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye de doğru yansıtılmasının gerekliliği üzerinde durulur (Giroux, 2008).

Eleştirel pedagoji, neoliberalist anlayış çerçevesinde gelişen geleneksel pedagojiye ve onun öne sürdüğü eğitim modeline karşı çıkar. Freire, bu eğitim modelini bankacı eğitim modeli olarak tanımlar. Bu eğitim modeli kapsamında oluşturulan eğitim ortamında hiyerarşik bir düzen olduğu ve öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin adeta egemen gücün okuldaki bir tezahürü olduğu söylenir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu eğitim modelinde öğretmenlerin bilgiyi bilen kişiler, öğrencilerin ise hiçbir şeyi bilmeyen kişiler olarak görüldüğüne değinilir. Kendini bilgili sayarak başkalarından üstünmüş gibi kabul etmenin de baskı anlayışının belirgin özelliklerinden biri olduğu ileri sürülür (Giroux, 2007). Öğrencilerin kasıtlı olarak yaratıcı yönlerinin ve sorgulama becerilerinin gelişmesinin engellediği ve egemen güçler tarafından istendik davranışlar sergileyecek şekilde yetiştirildiği savunulur. Ancak bu sayede kendilerini ezen ideolojinin devamının sağlama alındığı vurgulanır. Aksi takdirde bilinç sahibi olan bireyin, içinde bulunduğu şartların farkına varacağı, bunun da egemen gücün huzurunu bozacağı ifade edilir. Freire, özgürlüğün bir başkası tarafından bireye bahşedilen bir şey olmadığına değinir. Aksine özgürlüğün uğruna mücadele edilmesi, bu mücadele sonunda elde edilmesi gerektiğinden bahseder. Bu mücadelenin de olmazsa olmaz koşulunun, eleştirel düşünmek ve sorgulamak olduğundan söz eden Freire, tüm bunlar için bireyin istekli olması gerektiğini

vurgular. Özgürleşmenin gerçekleşmesi için problem tanımlayıcı eğitim modelini önerir (Freire, 1972).

Freire, praxis kavramını kullanır ve bunu düşünce ve eylemin birliği şeklinde ifade eder (Freire, 1972). Problem tanımlayıcı eğitim modelinin de özgürleştirici bir praxis olduğundan söz eder. Bu eğitim modelinin, ezilenler için bir kurtuluş olduğu açıklanır. Problem tanımlayıcı eğitim modelinde öğretmenlerin özgürlükçü olması gerektiği ileri sürülür. Bu anlayış sayesinde hem kendilerinin hem de öğrencilerin üzerindeki kontrol ve baskıyı ortadan kaldıracabilecekleri vurgulanır. Bu baskının ortadan kalkması ile öğrencilere bilimsel ve teknik anlamda beceriler kazandırılabilceği, onların beklentilerini dahi şekillendirmeye çalışan egemen gücün tam anlamıyla anlaşılabilceği ve eğitimin gerçek anlamda öznelere haline gelebileceği söylenir (Freire ve Shor, 2009). Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel yetenekleri üzerinde yoğunlaşmasının gerekliliğinden bahsedilir. Bunun için öğrencilere sorular sorulmasının ve onların konular ve problemler üzerinde düşünebilme yeteneklerinin geliştirilmesinin önemli olduğuna değinilir (Mayo, 2011). Bu becerilerin ve bakış açılarının hayat bulması için demokratik bir ortama ihtiyaç duyulduğu belirtilir. Böyle bir ortamda bireyin kendisi ve dünyayı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebileceği söylenir. Bu sayede bireyin, dünyanın durağan olmadığını bilakis sürekli değişmekte olduğunu algılayacağını altı çizilir (Durakoğlu vd., 2013). Bu modelde eğitimin praxis içinde sürekli yeniden oluşturulduğu ileri sürülür. Bireyin de kendini durağan olarak değil süreç içinde gelişmekte olan bir varlık olarak görmesinin önemli olduğu vurgulanır (Mayo, 2011). Dolayısıyla bu eğitim modelinde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin, düşünme ve eylem birliğini bozmadan kendileri ve dünya üzerinde düşünmelerinin yani praxis varlıklar olmalarının önemli olduğuna değinilir (Freire, 1972).

Eleştirel pedagojinin öncüleri tarafından temelde eşitliği ve ezilenlere özgürlüğü sağlamak gibi ortak bir anlayışa hizmet eden kimi amaçlardan bahsedilir (Freire, 1972). Bunlar; bireyin öğretmen-öğrenci, kuram-uygulama, çözümleme-sağduyu ve öğrenme-dönüşüm arasındaki ilişkilere odaklanıp bu ilişkileri sorgulayarak (Giroux, 2009), bilinç ve farkındalıklarını geliştirerek (Blackledge ve Hunt, 1989) öğrenmesini sağlamak şeklinde açıklanır. Eleştirel pedagojinin, eğitim yoluyla var olan egemen yapının ve bunun doğurduğu hiyerarşik düzenin anlaşılmasını amaçladığı dile getirilir. Bu anlayışın sağlanmasının ardından imkân dilinin oluşturulmasının amaçlandığı belirtilir. Bu dilin, eğitim sorunlarının

yorumlanıp anlaşılmasını sağladığı açıklanır. Özgürlük sorunlarının ele alınıp gerçek demokrasiye ulaşılmasının ancak bu dil ile mümkün olduğu söylenir (Cevizci, 2011).

Neoliberalizm önerileri doğrultusunda şekillenen eğitim programlarında, eğitimin anlatıya ve ezbere dayalı olduğu, bilginin veri parçası olarak görüldüğü, onu elde etmiş bir bireyin bir başkasına aktardığı ve bireylere eleştirel düşünmenin kazandırılmaya çalışılmadığı söylenir. Bu tür bir anlayışta eğitimin bir tasarruf yatırımı, öğrencilerin öğrenme sürecinin nesnesi ya da bir başka deyişle yatırım nesnesi, öğretmenlerin de öğrenme sürecinin öznesi ya da yatırımcısı olarak kabul edildiği belirtilir (Freire, 1972; Freire ve Macedo, 1998; İnal, 2010; Spring, 2010). Eleştirel düşünme becerisi geliştirilmemiş bireylerden; yaşadıkları dünyayı sosyal, politik ve ekonomik açılardan anlamalarının, değerlendirmelerinin, analiz etmelerinin ve bilinçli bir şekilde eleştiride bulunmalarının beklenemeyeceği ifade edilir. Böyle bir eğitimin ancak rekabetçi ekonomi içerisinde yer alacak ve bu ekonomik görüşün öngördüğü gibi diğer bireylerle sürekli yarışacak bireylerin yetişmesine hizmet ettiği vurgulanır. Dolayısıyla eleştirel pedagojide, bireyin özgürleşmesini sağlayacak olan eleştirel düşünme becerinin kazandırılması için eğitim programlarının bireylerin eleştirel düşünmesine ve sorgulamalar yapmasına imkân tanıyacak, öğretmen-öğrenci arasındaki diyaloga dayalı ve demokrasiyi temele alan bir eğitim anlayışı çerçevesinde düzenlenmesi gerektiği belirtilir (Freire, 1970).

Neoliberal eğitim anlayışıyla eleştirel pedagojinin eğitim anlayışı arasındaki farklılığın, özellikle öğretmen ve öğrenci rollerinde belirgin olarak görüldüğü dile getirilir (Kincheloe, 2008). Neoliberal eğitim anlayışında öğretmenlerin; öğrenciler hakkında düşünen ve onların yerine seçimler yapan, konuşan, disiplini sağlayan, otorite sahibi olan ve bununla öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlayan rollerinin olduğu ifade edilir. Öğrencilerin ise ders alan, hiç bir şey bilmeyen, sadece dinleyen, disipline edilen, yapılan bir seçime uyan rollerinin olduğundan söz edilir. Hâlbuki eleştirel pedagojinin eğitim anlayışında öğretmenler ve öğrencilerin, sorumluluğu ortak biçimde taşıması beklenir. Kısacası öğrenme sürecinde öğrenciyi pasif kılan, baskıya ve salt bilgi aktarımına dayalı olan, öğretmenin rolünü ön plana çıkaran yaklaşıma karşı çıkılır (Freire, 1972).

Eleştirel bakışa sahip öğrenci yetiştirmenin eleştirel öğretmenlerle mümkün olduğu vurgulanan eleştirel pedagojik yaklaşımda öğretmenlerin özgün bir kimliğe,

dünyayı dönüştürme umuduna, eleştirel dil ve empati kurma becerilerine sahip olan, dışa dönük, kendini iyi ifade edebilen, sevecen ve merhametli olması beklenir (McLaren, 1993, 2011). Öğretmenin öncelikle eşitliği ve adaleti ön planda tutmasının gerekliliği üzerinde durulur. Öğretmenin; öğrencileri sorgulamaya, eleştirel bir dile sahip olmaya ve özgürlüklerini kazanmaya teşvik etmesi önemli görülür (Groenke ve Hatch, 2009).

Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini ve faydalı olabilecek her tür ortamı ve faaliyeti işe koşarak öğrenciyi pasif durumdan kurtarmanın öğretmenin öncelikli görevi olduğu söylenir (Castells, vd., 1999; Daspit ve Weaver, 1999; Giroux, 1997). Bunların haricinde öğretmenin sessizlik, kitle ve popüler gibi çeşitleri olan kültürlerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelenmesi gerektiği belirtilir. Çünkü bu kültür çeşitlerinin bireyler üzerinde baskı yaratma, susturma gibi olumsuz kimi etkileri olduğu ileri sürülür. Dolayısıyla böyle bir çözümleme sayesinde öğrencilerin üzerindeki baskıların anlaşılmasının ve bu baskılardan kurtulma yollarının bulunmasının mümkün olduğu ifade edilir (McLaren, 1993). Ayrıca öğretmenin, eleştirel pedagojinin amaçlarını özümseme oranının, teori ve uygulamada başarısı ile doğru orantılı olduğu belirtilir (Freire, 1972). Öğretmenin eleştirel pedagojinin amaçlarını iyi özümseyebilmesi için; bir bilginin nasıl üretildiği ve meşru hale getirildiği, bunun kimin çıkarlarına hizmet ettiği, bunun öğrenme ortamında nasıl ele alınacağı ve yeniden üretileceği, ele alınan bu bilgide yer alan düşünce ile sosyal gerçeklik arasında ne gibi çelişkili durumlar olduğu gibi sorular üzerinde yoğunlaşması gerekli görülür (Giroux, 1997). Bunun da ancak öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi ile mümkün olabileceği dile getirilir (Freire, 1972).

Neoliberal eğitim anlayışının öğrencide, iyi bir işe sahip olmanın ancak iyi bir okulda eğitim alarak mümkün olduğu gibi bazı olumsuz yargıların oluşmasına yol açtığı belirtilir. Bu nedenle öğrencinin özgüveninin ve öz yeterlik algısının zarar gördüğü söylenir (Knight ve Pearl, 2000). Öğrencilerden yaşadığı dünyanın ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve politik durumlarını anlayan bireyler olmaları beklenir. Eleştirel pedagoji anlayışında; yeterli ve kendisi için yararlı olacak biçimde ve kendi istekleri doğrultusunda sorgulayan, eleştiren, değerlendiren özgür öğrenciler yetiştirmenin önemseddiği vurgulanır. Ayrıca öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri eleştirel bir bakış açısı kazanmaları, bu bakış açısıyla güçlenmeleri, öğrenmeyi ve düşünmeyi bağımsız gerçekleştirmeleri ve

düşündüklerini eyleme dönüştürecek kapasiteye sahip olmaları önemsenir (Freire, 1972; Giroux, 2007). Eğitimin doğumdan itibaren başladığı ve hayat boyu devam ettiği görüşü ileri sürülür. Bir süreç olarak görülen eğitimde üst kademelere doğru eğitim kazanımlarının genelden bireye has kazanımlara doğru kaydığı açıklanır (Arslan, 2018). Bu sayede öğrencilerin eğitimlerinden başlayarak kendilerini, çevrelerini ve toplumu dönüştürebileceği belirtilir (Apple, 2011).

Okulun yapısının dinamik olması gerekirken neoliberalist bakış açısında okulun bu özelliğinin göz ardı edildiği ve hiyerarşik yapısının öne çıkarıldığı ifade edilir (Marshall, 1999; Sönmez, 2008). Yine bu bakış açısına göre okulun formal bir örgüt olarak görüldüğü, evrensel doğruların öğretildiği yer olarak kabul edildiği, okulda öğretmenler ve öğrencilere karşı cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı ve güç dağılımının eşit olmadığı söylenir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak okulun temel amacının mevcut baskıcı ve adaletsiz yapıyı devam ettirmek olduğu vurgulanır (Blackmore, 1993; Habermas, 2004; Peca, 2000). Eleştirel pedagojik bakış açısında; okulun çeşitli kültür ve anlayışa sahip öğretmen ve öğrencilere değer vermesi ve öğretmen-öğrenci diyaloguna dayalı bir tartışma ve yaşam alanı olarak görülmesi gerektiği vurgulanır (Aslanargün, 2007). Ayrıca okulun, toplumsal yaşamda başarılı olarak, eşitlik ve adalet çerçevesinde hareket ederek toplumsal reformu gerçekleştirecek bireylerin yetiştirilmesinde okulların büyük sorumluluğu olduğu belirtilir. Aktif ve eleştirel vatandaşların yetiştirilmesinin ve bu sayede toplumsal dönüşümün sağlanmasının, okul desteği ile mümkün olduğu ileri sürülür (Goomansingh, 2009; McLaren, 1998, 2011). Bu nedenle öğrencilerin okulda sosyal konuları ele alarak, ortak kimi kurallar belirleyerek, bu kuralların yürütülmesi adına kararlar alarak ve dolayısıyla kendilerini geliştirerek vatandaşlık sorumluluklarının farkına varması ve aktif birer vatandaş olmasına yardımcı olacak bir okul ortamının oluşturulması üzerinde durulur (İnal, 2010; Knight ve Pearl, 2000). Okul kültürünün de bu açılardan önemli olduğu zira bunun eğitimin işleyişi ve eğitimin paydaşları arasındaki ilişkilerin belirleyicisi olduğu ileri sürülür. Okulun, toplumdaki tüm eşitsizlikleri ortadan kaldırma ve toplumsal dönüşümü sağlama amacını taşıması gerektiği belirtilir (Giroux ve McLaren, 1992). Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek toplantılarda okulun paydaşlarıyla bunun nasıl gerçekleştirilebileceğinin tartışılması, bu çalışmalara paydaşların katılımının teşvik edilmesi önemsenir (Apple, 1990).

Eleştirel pedagoji ilkeleri çerçevesinde oluşturulan bir eğitim programında, hedeflerin kimi özelliklere sahip olması gerektiğinden bahsedilir. Adalet, özgürlük, demokrasi ve aktif vatandaşlığın temel anlayış olarak kabul edildiği eleştirel pedagojide; egemen gücün amacına, çıkarlarına hizmet eden, değişik kimliklerin ve kültürlerin ortaya çıkmasına engel olan standartlaştırılmış programlara, eşitliğe zarar verdiği ve özgürleşmeye engel olduğu düşüncesiyle karşı çıktığı belirtilir (Abraham, 2014; Kinchloe, 2008; McKernan, 2013; Yılmaz, 2016). Eleştirel düşünme ile sosyal dönüşümün mümkün olacağının savunulduğu söylenir (Breunig, 2005; McLaren, 1998). Bireylerin, kendilerini ezen güçlere karşı eyleme geçmesi adına konu alanına yönelik değil, eleştirel öz-biliş ve sosyal farkındalık sahibi olmalarını sağlayacak hedeflerin belirlenmesinin önemli olduğuna değinilir (McKernan, 2013). Dolayısıyla hedeflerin, problem kurma eğitime yönelik belirlenmesi gerektiği söylenir. Problem kurma eğitiminin bir süreç olduğu, bu süreçte de problemin tanımlanması, kişiselleştirilmesi ve alternatifleri ile tartışılması gibi aşamaların bulunmasının bireylerin gerekli bilinci kazanıp gerçekleri görmesi ve yorumlaması açısından fayda sağlayacağı ifade edilir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencileri dinlemesinin, problemlere kimi örnekler sunmasının ve tartışma sağlamak için sorular sormasının, gerçeklerin keşfedilebilmesinde önemli bir payı olduğu belirtilir (Freire, 1972, 1974; Joldersma, 1999; Nixon-Ponder, 1995). Yani eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi, gerçekleri sorgulamayı ve keşfetmeyi sağlayacak türden üst düzey düşünmeye dayalı hedefler önemli addedilir. Bu nedenlerle program tasarılarının hedeflerinin, bilişsel düzeyin üst basamakları olan sınıflama, analiz etme ve yordama kavramları ile yazılması gerektiği belirtilir (Giroux ve McLaren, 1992). Bütün bu bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin özgürleşmesini, demokrasi bilincine sahip olmasını ve sosyal dönüşümü gerçekleştirebilecek bireyler olmasını sağlayabilecek hedeflerin seçiminin önemine vurgu yapılır (Shor, 1992).

Eleştirel pedagoji anlayışında, tıpkı hedefler gibi içeriğin de önceden belirlenmesinin uygun olmadığı ileri sürülür. Çünkü eğitim verilecek olan tüm bireyler için aynı içeriğin belirlenmesinin, hatalı bir yaklaşım olduğundan söz edilir (Bartolome, 1996; Degener, 2001). Bu nedenle içeriğin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik oluşturulması önerilir (Giroux, 1997; Shor, 1992). Öğrencilerin deneyimlerinden ve gerçeklerinden yararlanılarak bir içeriğin ortaya konulmasının önemine değinilir (Degener, 2001). Zira bu şekilde oluşturulmuş bir

içerik sayesinde öğrencilerin sosyal, politik ve ekonomik gerçekliklerini etkileyecek dönüştürücü kararlar alacak yani birer sosyal eleştirmen olacak şekilde yetişmelerinin söz konusu olabileceği dile getirilir (Giroux ve McLaren, 1992; Kessing-Styles, 2003). Eleştirel pedagoji anlayışına göre içerik olarak üzerinde durulması istenilen kültürü temsil eden ve bununla ilgili tartışma ve eleştiri ortamını sağlayabilecek türden televizyon, reklam, video film, gazete vb. özgün konuların ele alınması gerekir (Kessing-Styles, 2003; Kincheloe, 2005; Ohara vd., 2000). Bu sayede öğrencilerin toplumdaki mevcut sorunlar üzerinde düşüncelerinin ve bu sorunlara yönelik iyileştirici önlemleri almalarının, kendi kültürel miraslarına ve dillerine sahip çıkmalarının yolunun açılacağı belirtilir (Ares, 2006; Okazaki, 2005).

Eleştirel pedagoji anlayışında, standartlaştırılmış programların hedef ve içeriği gibi eğitim durumları da eleştirilir. Çünkü bu ögenin yine bir baskı kaynağını temsil ettiği öne sürülür (Freire, 1972). Öğrencinin, öğretmenin o gün yatırmayı seçtiği her hangi bir bilgi için açık bir depo olarak görüldüğü bankacı eğitim modelinde eğitim durumlarının da bu bakış açısına uygun olacak şekilde öğrencilerin sesini ve deneyimini susturduğu ifade edilir. Eğitim durumunun bu şekilde belirlenmesinin temel amacının, bireylerin gerekli bilgi ve beceriye sahip olarak işgücüne girmeleri olduğundan söz edilir. Halbuki iyi bir öğretimin ancak bu bilgilerin sosyal açıdan en verimli yollarla aktarılması ile mümkün olabileceğinin altı çizilir (Pinar vd., 2002). Bu iyi öğretimin öğretmen ve öğrenciler arasında yeni ilişkiler oluşmasına yardım edecek türden özgürleştirici bir ortamda diyalog yoluyla sağlanabileceği fikri üzerinde durulur (Freire, 1972). Kuram-uygulama, eleştirel çözümleme-sağduyu, öğrenme-toplumsal dönüşüm gibi kavramlar arasındaki ilişkilerin öğretmen ve öğrenciler tarafından sorgulanması ve tartışılması için uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması önemsenir (Giroux, 1997). Öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğini mümkün kılacak, kararları birlikte alacakları, metodolojik uygulamaları birlikte seçecekleri ve uygulayacakları bir eğitim ortamının yaratılması önemli görülür (Shor ve Freire, 1987). Kısaca belirtmek gerekirse küçük ve büyük grup çalışmaları, seminerler, öğrenci sunumları ve tartışma grupları gibi etkinliklerin kullanılabileceği eğitim ortamında otoritenin herkese eşit biçimde dağıtılması ve kesinlikle demokratik olunması gerektiği ifade edilir (Freiberg, 1994; Giroux, 2009; Hooks, 1994; McLaren, 2009; Wink, 2011).

Eleştirel pedagoji anlayışının eleştirdiği bir diğer unsurun, neoliberalist anlayış doğrultusunda hazırlanan programların değerlendirme uygulamaları olduğuna değinilir. Bu tür değerlendirmelerin bireylerin ilgi ve yeteneklerini ölçme konusunda sorunları olduğu dile getirilir (McArthur, 2010). Her ne kadar bireylerin akademik başarılarını ölçtükleri ileri sürülüyor olsa da bu tür değerlendirmelerin, toplumda yer alan sosyo-ekonomik düzeyi düşük bireyler ve kız öğrenciler gibi ezilenlerin mevcut eşitsizliklerini pekiştirdiği vurgulanır. Ulusal düzeyde hazırlanan eğitim programlarının merkezi sınav yapmayı kolaylaştırmak amacını taşıdığı ileri sürülür. Merkezi sınavların da ebeveynler tarafından okulların iyi ve kötü diye kategorize edilmesinin yani okulların özelleştirilmesinin yolunu açtığına değinilir (Apple, 1990). Eleştirel pedagoji anlayışında, değerlendirme boyutunda özgünlük kavramı öne çıkar. Bu kavramla anlatılmak istenenin mekanik ezberin aksine anlama/öğrenme olduğu dile getirilir (Bourdieu, 1998; Herrington vd., 2007, 2014; Neary ve Winn, 2009; Pegg ve Carr, 2010). Değerlendirmede amacın, öğrencinin kendisine verilen bilgileri ne kadar ezberlediğine değil ele alınan bir kavramı ne kadar anlayabildiğine ve onu gerçek yaşam durumlarıyla ne kadar ilişkilendirebildiğine bakmak olduğu vurgulanır. Öğrenme çıktılarının öğrenciler ve öğretmenler tarafından birlikte kararlaştırılabileceği ve değerlendirilebileceği ifade edilir. Öğretmenin yetkisi ile öğrencinin kendi ilerlemesini değerlendirme ve anlama özerkliği arasında bir denge olması gerekliliği belirtilir. Çünkü özellikle küçük yaş gruplarının henüz bu tür değerlendirmeler adına gerekli anlayışlarının oluşmaması nedeniyle uygulamada sorun çıkabileceği belirtilir. Bu nedenle bu gruptaki öğrencilerin başlarda ödevleri hakkında yalnızca yazılı geri bildirim almayı seçebileceği, gelişimleri ilerleyince öğretmenle karşılıklı olarak kararlaştırılan bir not üzerinde müzakere edebileceği söylenir. Genel olarak akran değerlendirme (Boud vd., 1999), diyaloga dayalı değerlendirme geri bildirimleri (Nicol, 2010), öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenme değerlendirme modelleri (Nicol, 2009), eleştirel yansıtma kâğıtları ve öz-değerlendirme (Orsmond vd., 2002) gibi değerlendirmelerin yapılması gerektiği söylenmektedir. Bunların da bir öğretim programının sonunda gerçekleştirilmesi gereken uygulamalar olarak değil öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Eleştirel pedagojide dil, ideolojik bir araç olarak görülür. Ancak bir dil sınıfında yapılması gerekenin dil öğrenimi ile ilgili ana konuların bir kenara

bırakılması olmadığına değinilir. Konuların müzakere edilmeleri ve sorgulanmalarının önemi üzerinde durulur. Ayrıca her hangi bir baskı olmaması gerektiği fikri üzerinde durulduğu için yabancı dilin de öğrencinin ilgi ve isteği doğrultusunda seçebileceği bir ders olduğu ifade edilir (Apple, 1990). Böyle bir sınıfta öğretmenin yalnızca öğretici rolünün olduğu, her şeyi bildiği, her şeyi kendisinin düşündüğü, bu doğrultuda kararlar aldığı ve bunları uyguladığı, sadece kendisinin konuştuğu, disiplin sağladığı, program içeriğini seçtiği yani öğrenme sürecinin öznesi olduğu görüşüne karşı çıkılır. Yine aynı şekilde öğrencinin sadece öğrenen, hiçbir şey bilmeyen, hakkında düşünülen, kararlar alınan ve uygulanan, uysallıkla dinleyen, disipline edilen, seçilen içeriğe uyan yani öğrenme sürecinin nesnesi olduğu fikrine karşı çıkılır. Öğretmenlerin öğretebileceği ve öğrenebileceği, belirli şeyler hakkında daha çok şey bileceği fakat her şeyi bilmeyeceği, sorumlu bir eleştirel-demokratik eğitmeni olmaları adına gereken bilgilerle donanık olabilecekleri, öğrencilerin öz-disipline sahip olmalarının gerekliliği, öğrencilerin özgürlüğünün dilsel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri gibi birçok faktör tarafından kısıtlanmış olma durumunu göz önünde bulundurup öğretmenin rehberlik sağlayabileceği gibi konular ön plana çıkmaktadır (Liou vd., 2016; Prabahar vd., 2024; Shor, 1999).

Sonuç olarak, sosyal dönüşümcü öğretmen kavramı tanımının ortaya çıkmasının nedeninin öğretmenliği değersizleştirme girişimlerine bir tepki olduğunu söylemek mümkündür. Bu değersizleştirmenin sebebi politik ve ideolojik anlayışlardır (Giroux, 2007; Kincheloe, 2008). Bu değersizleştirmenin ortadan kalkabilmesi için öğretmenin sosyal dönüşümcü rolünün olması gerektiği belirtilir. Öğretmenlerin sosyal dönüşümcü rolünde tıpkı uzman öğretmen rolünde olduğu gibi program geliştirme çabalarında etkin olması önemlidir. Ancak bu rol tek başına yeterli görülmez. Bu öğretmen rolünde öğretmenin sosyal dönüşümü sağlayacak biçimde davranması yani engellenmeye çalışılan zekâsını, düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanması, aktif ve eleştirel düşünen vatandaşlar olması ve demokratik anlayış doğrultusunda öğrencileri aktif vatandaşlar olarak yetiştirmesi önemsenir (Castells, vd., 1999; Daspit ve Weaver, 1999; Freire, 1972; Freire ve Shor, 2009; Giroux, 1988; Groenke ve Hatch, 2009; Moradi vd., 2024; Richards, 2021).

Sonuç olarak uzman ve sosyal dönüşümcü öğretmen rollerinde öğretmen eğitiminde özellikle öğretmenlik uygulamasına önem verildiği söylenebilir. Zira bu

öğretmenlik rollerinde teorik bilgiler kadar uygulamanın da oldukça önemli kabul edilir. Çünkü öğretmen adayının meslekte deneyim sahibi olmasının ancak öğretmenlik uygulaması ile mümkün olduğu savunulur.

1.2.7 Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmenlik uygulaması kavramına ait literatürde staj (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2005) veya uygulamalı öğretim (Liston vd., 2006) olmak üzere farklı tanımlar yer alır. Öğretmenlik uygulaması; deneyimsiz/deneyimi az olan öğretmenlerin öğretmeyi, deneyimli bir öğretmen eşliğinde öğrenmesidir (Bailey, 2006). Öğretmenlik uygulaması dersinin; öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmesi, öğretim ile ilgili bilgi birikimini arttırması, gerçek bir sınıfta uygulama fırsatı sunması, öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin uygulamalarını deneyimleme imkanı sağlaması ve öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen adayının gelişimi ile ilgili bilgi sağlaması gibi nedenlerden ötürü öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır (Collinson vd., 2009; Farrell, 2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayı, sadece kendi bilgi ve becerileri ile süreci yürütmez. Öğretimlerinin etkin olması için mentor öğretmen ve akran desteğine ve onların sağladığı dönütlere ihtiyaçları vardır (Collinson vd., 2009; Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2005).

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmen eğitimi kurumu tarafından kullanılan ve uygulama öğretimi sırasında denetçiler olarak üniversite eğitimcilerinin mentor öğretmenlerle değiştirilmesini içeren bir modelin etkisi (Wilson, 2006); mentorların mentorluk uygulamalarına ilişkin algıları (Kim ve Danfort, 2012); mentorluk rollerini uygulama sürecinde mentor öğretmenlerin algıladıkları rol ve sorumlulukların karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmelerine etkisi (Sağlam, 2007) incelenmiştir. Araştırmaların çalışma grubunu öğretmen adayları, mentor öğretmenler (Kim ve Danfort, 2012; Sağlam, 2007; Wilson, 2006), danışman öğretmenler (Wilson, 2006) oluşturmuştur. Araştırmalarda; uygulama öğretimi sırasında üstlenmeleri beklenen rol için eğitilen mentorların modelinin, mevcut uygulama öğretimi modeline göre daha olumlu olduğu (Wilson, 2006); mentorluk uygulamalarına ilişkin algıların kişilerarası ilişkiler, güç paylaşımı, gerilim ve çatışma konularına odaklandığı (Kim ve Danfort, 2012); mentor öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamıyla ilgili daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları (Sağlam, 2007) gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

1.2.7.1 Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Uygulamalı Öğretmenlik Uygulamaları

Türkiye’de 1981 yılında YÖK’ün kuruluşu ile birlikte bu kurum, öğretmen eğitimi sorumluluğunu üstüne almıştır (Akyüz, 2013). Ancak 1998 yılına dek üniversitelerin eğitim fakültelerinin ortak bir programa sahip olmaması nedeniyle kimi sorunlar yaşanmıştır (Akyüz, 2013; Azar, 2003). YÖK, gerek bu sorunları ortadan kaldırmak gerekse öğretmen eğitimini etkin hale getirmek amacıyla 1997 yılında Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte bir proje geliştirmiş (MEB, 1998a) ve bu amaca uygun olarak bazı dersler eklenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının lisans eğitiminde öğrendiği teorik bilgilerin etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmelerini sağlamak için Fakülte-Okul İşbirliği Modeli geliştirilmiş ve uygulamalı öğretim dersi, eğitim fakültelerinin verdiği dersler arasında yerini almıştır (Akdemir, 2013; Akyüz, 2013; Azar, 2003; Bilir, 2011). Uygulamalı öğretim, teorik derslerde edinilen bilgi ve becerilerin gerçek durumlara aktarılmasını sağlar (Daloğlu, 2006). Öğretmen adaylarının eğitiminde yer alan uygulamalı öğretim oldukça önemlidir çünkü bu sayede öğretmeyi öğrenirler ve öğrenme ile ilgili tutum ve inançları gelişir. Ancak öğretmen adaylarının olumlu tutum ve inançlarının gelişmesine yol açabileceği gibi olumsuz tutum ve inançların da ortaya çıkmasına neden olabileceği için bu süreçte dikkatli olunmalıdır (Borg, 2006).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programlarında Okul Deneyimi (güz dönemi dersi) ve Öğretmenlik Uygulaması (bahar dönemi dersi) dersleri yer almaktadır. Öğretmen adayları lisans eğitimlerinin son sınıfının güz ve bahar dönemlerinde, okudukları üniversitenin yönetimi tarafından belirlenmiş olan uygulama okullarına gider. Öğretmen adayları yine yönetim tarafından mentor öğretmenlere atanır. Her bir mentor öğretmene 6 öğretmen adayı atanır. Öğretmen adayları Okul Deneyimi dersi sırasında uygulama öğretmenlerini gözler. Bu süreçte öğrenim gördükleri bölümde, haftalık olarak belirlenmiş bir konu üzerine odaklanır ve gözlemlerini raporlaştırırlar. Öğretmenlik Uygulaması dersinde ise öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini, bir önceki dönem uygulama öğretmenini gözledikleri sırada edindikleri deneyimden de yararlanarak gerçek bir sınıf ortamında uygulamaları beklenir. Ancak her iki derse ayrılan süre, teorik derslere kıyasla azdır. Örneğin Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programının 149 saati alan bilgisi ve genel kültür derslerine ayrılmışken ancak 91

saat meslek bilgisi derslerine ayrılmıştır. Meslek bilgisi derslerinin içerisinde ise Okul Deneyimi dersi 10, Öğretmenlik Uygulaması dersi ise 15 saat olarak belirlenmiştir (11.06.2025 tarihinde <https://eski.yok.gov.tr> adresinden erişildi). Öğretmenlik uygulamasında mentorların aktif rol üstlenmeleri sebebiyle mentorluk, mentorluk rolleri ve mentorluk sürecinin üzerinde durulması gereken önemli konular olduğu söylenebilir.

1.2.8 Mentorluk

Mentorluk kavramının ortaya çıkışı Antik Yunan'a dayanır. Ithaca kralı Odysseus, M. Ö. 500 yılında Troya Savaşı için yola çıkacağı zaman oğlu Telemachus'u arkadaşı Mentor'a emanet eder. Mentor, Telemachus'u her açıdan yetiştirir (Kahraman, 2012; Miller, 2002; Mueller, 2004). Bu kelime, pek çok mitolojik isim gibi orijinal halini koruyarak diğer dillere çevrilmeden kullanılır. Bugün mentor kavramı deneyimli bir danışmanın, az deneyim sahibi bir meslektaşına rehberlik etmesi (Kuzle ve Biehler, 2015) ya da deneyimli çalışan ile deneyimsiz/daha az deneyimli çalışan arasında bir etkileşim yöntemi (Uçkun ve Kılınç, 2007; Yıldırım ve Şerefhanoglu, 2014) anlamında kullanılır. Mentorlar; mentor, kariyer gelişiminde yardımcı olan ve danışmanlık yapan kişidir (Uçkun ve Kılınç, 2007). Başka bir ifade ile mesleki gelişim konusunda deneyimsiz meslektaşlarının yeteneklerinin ve kariyerlerinin etkili bir biçimde geliştirilmesinde sağlayan deneyimli çalışanlardır (Alkan-Nurkan, 2022; Gülbak, 2024). Mentorluk pek çok ülkede olduğu gibi geçmişten beri Türkiye'de de değişik alanlarda kullanılan bir uygulamadır. Selçuklular döneminde tecrübeli, bilgili kişilerin vezirleri, komutanları ve şehzadeleri eğittiği Atabeglik ve Osmanlı dönemine uygulanan şehzadelerin iyi bir devlet adamı olması için onları eğiten Lalalık uygulamaları birer mentorluk uygulamasıdır (Öztürk, 2002).

1.2.8.1 Mentorluk Sürecinin Aşamaları

Mentorluk sürecinin belirli aşamaları vardır. Bu süreç; başlangıç, yetiştirme, ayrılık ve yeniden tanımlama aşaması olmak üzere dört aşamadan oluşur (Kram, 1983). Başarısız olunduğu takdirde tüm mentorluk sürecine zarar verdiği için gerek mentor gerekse danışan için oldukça önemli olan başlangıç aşamasında, ilişki başlatılır. Başlangıç aşamasında ayrıca doğru mentora yönlendirilme konusu önemlidir. Bu aşama, bir bakıma mentor ve danışanın tanışma dönemidir (Kram,

1983; Özkalp vd., 2006). Bu aşamada roller ve kurallar belirlenir (Bakioğlu, 2013; İbrahimioğlu, 2008). Mentor ve danışanın arasındaki ilişkinin derinleştiği aşama (Kram, 1983) olarak tanımlanan yetiştirme aşamasında mentor ve danışan birbirlerini daha gerçekçi bir biçimde algılar. Bu aşamada mentor, danışanın en iyi performansını sergilemesine olanak sağlar. Danışan da hem kendisine ait becerilerinin hem de kurumun örgütsel yapısını derinlemesine öğrenir (Bakioğlu, 2013; Hunskaar vd., 2025; Özkalp vd., 2006). Ayrılık aşaması, danışanın bağımsızlığına yöneliktir ve danışanın mesleki kimliğinin, özgüveninin ve özerkliğinin arttığı dönemdir. Danışanın, mentorun rehberliğine çok fazla ihtiyacının kalmadığı (Kram, 1983) bu aşamada mentor ve danışan arasındaki ilişki, duygusal ve sayı bakımından azaltılır (İbrahimioğlu, 2008; Nguyen vd., 2024; Özkalp vd., 2006). İlişkinin başarı ile sonlandırıldığı aşama olduğu belirtilen yeniden tanımlama aşamasında mentor ve danışanın arasındaki ilişki, arkadaşlık/dostluk haline dönüşür (Kram, 1983). Mentor ve danışan birbirini eşiti olarak niteler. Mentor danışanı gurur duyar. Danışan ise mentora karşı minnet duyar (Bakioğlu, 2013; Özkalp vd., 2006).

1.2.8.2 Mentorluk Roller

Mentorların genel olarak danışmanlık yapma, destek olma, öğretici olma, savunma, koruma, rol model olma, rehber olma (Noe, 1988), destekleyici olma, pozitif düşünen olma ve dinleyici olma (Uçkun ve Kılınç, 2007) rolleri vardır. Mentorluk rolleri ile ilgili yapılan araştırmalarda mentorluk rolleri farklı şekillerde isimlendirilmiştir (Aydın ve Ok, 2020; Mena ve Clarke, 2020). Ancak bu farklı isimler altındaki roller hedefler açısından benzerlik gösterir (Bakioğlu, 2013). Galbraith ve Cohen (1997) mentorluk rollerini; ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rolleri olarak altı başlıkta açıklar.

İlgiye dayalı mentorluk rolünün amacı, mentorluk sürecinde, danışanın deneyimlerini ve düşüncelerini açıkça paylaşmasına imkân verecek biçimde bir güven ortamı oluşturmaktır. Dolayısıyla mentorun aktif ve empatik dinlemesi, içten davranması ve gerek sözel gerekse sözel olmayan ve yargılamadan uzak tepkiler vermesi beklenir. Açık ve kapalı uçlu sorular sorar ve gözlemlerine dayanarak betimleyici geri bildirim verir (Galbraith ve Cohen, 1997; Jawdick, 1997; Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2021).

İlgiye dayalı mentorluk rolünün amacı, mentorluk sürecinde, danışanın deneyimlerini ve düşüncelerini açıkça paylaşmasına imkân verecek biçimde bir güven ortamı oluşturmaktır. Dolayısıyla mentorun aktif ve empatik dinlemesi, içten davranması ve gerek sözel gerekse sözel olmayan ve yargılamadan uzak tepkiler vermesi beklenir. Açık ve kapalı uçlu sorular sorar ve gözlemlerine dayanarak betimleyici geri bildirim verir (Galbraith ve Cohen, 1997; Jawdick, 1997; Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2021).

İlgiye dayalı mentorluk rolünün amacı, mentorluk sürecinde, danışanın deneyimlerini ve düşüncelerini açıkça paylaşmasına imkân verecek biçimde bir güven ortamı oluşturmaktır. Dolayısıyla mentorun aktif ve empatik dinlemesi, içten davranması ve gerek sözel gerekse sözel olmayan ve yargılamadan uzak tepkiler vermesi beklenir. Açık ve kapalı uçlu sorular sorar ve gözlemlerine dayanarak betimleyici geri bildirim verir (Galbraith ve Cohen, 1997; Jawdick, 1997; Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2021).

Yüzleştirici mentor rolünde amaç danışanın kendi açısından uygun olmayan strateji, yöntem, teknikler ve davranışlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlama ve ihtiyaçları doğrultusunda değişmesine yardımcı olmaktır (Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2021). Mentor, danışanın hazırbulunuşluk düzeyine de dikkat ederek kendi gelişimine dair almış olduğu kararları, yaptığı/kaçındığı davranışları sorgular. Danışanın değiştirmesi gereken en önemli davranışlarına odaklanarak yapıcı sözlü geri bildirim sağlar (Bakioğlu, 2013; Galbraith ve Cohen, 1997).

Mentorun model olma rolünde amaç danışanı hem akademik ve hem de mesleki hedeflerine ulaşması adına risk almaktan kaçmaması, belirsiz durumlarda karar vermesi ve karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilmesi için yetişeni motive etmedir. Bu amaç çerçevesinde hareket eden mentor kişisel yaşam deneyimlerini ve gerçek duygularını danışana aktarır (Baytar, 2019). Mentor, başarısızlığın gelişimin önünde bir engel olarak algılanmasını engeller. Aksine bireyin kendi kendine doğruyu bulmasını sağlayan fırsatlar olarak görülmesini sağlar. Mentor, kendi yaşantısı ile ilgili motive edici olan örnek durumları danışana aktarır. Mentor, danışanın kişisel, mesleki ve akademik gelişimi için güven sağlayıcı ve danışanı cesaretlendirici bir görüş sunar (Galbraith ve Cohen, 1997; Jawdick, 1997).

Yetişenin vizyonunu destekleme rolünde amaç, danışanın kişisel gelişimini gerçekleştirmesi ve gelecekteki yaşantısında inisiyatif alması konusunda danışanı cesaretlendirmedir. Bu amaç doğrultusunda mentor, danışanın şimdiki ve

gelecekteki eğitimsel, akademik ve mesleki başarılarına odaklanmasını ve bunlarla ilgili eleştirel düşünmesini sağlar. Mentor, danışana öz yeterlik inançları ile ilgili sorular sorar (Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2021). Danışanın problem çözme stratejileri hakkında yorumlar yapar. Mentor, danışana kendi geleceğini belirleme kapasitesine saygı duyduğunu ifade eder, bunu davranışları ile de danışana hissettirir ve danışanı cesaretlendirir (Galbraith ve Cohen, 1997).

1.2.8.3 Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Kullanılan Mentorluk Modelleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimi için geçmişten günümüze kadar uygulanan pek çok mentorluk rolü vardır. Roller farklı tanımlanmış olsa da bahsedilen bu mentorluk rollerinin aslında amacı ortaktır. Bu amaç da deneyimsiz öğretmen adaylarına deneyimli öğretmenler tarafından mesleki destek sağlanmasıdır (Denmark ve Podsen, 2013; Mulvihill ve Martin, 2016). Eğitimde üç tür mentorluk rolü öne çıkar. Bunlar; usta-çırak, yeterliliğe dayalı ve yansıtıcı mentorluk rolleridir. Usta-çırak mentorluk rolü öğretmeyi öğrenme yaklaşımını temele alır. Aday öğretmenin mesleki gelişimi için kullanılır. Bu rolde mentor öğretmen usta rolünü üstlenirken aday öğretmen ise çırak rolünü üstlenir. Çırak, ustasını gözlemleyerek öğretmeyi öğrenir. Usta-çırak mentorluk rolüne benzer olan yetkinliğe dayalı mentorluk rolünde mentor, aday öğretmene belirlenmiş olan yeterlikleri kazandıran deneyimli öğretmen rolündedir. Yani usta-çırak mentorluk rolünden farkı mentor öğretmenin önceden belirlenmiş olan yeterlilikleri uygulaması ve aday öğretmene dönütler sağlamasıdır. Yansıtıcı mentorluk rolünde ise mentor, deneyimlerini aday öğretmenin gelişimi için kullanır. Ancak usta-çırak ve yetkinliğe dayalı mentorluk rollerinden farklı olarak aday öğretmenin yansıtma yapması yani mentor öğretmenden gözlediklerini öğretim sürecine yansıtması önemsenir (Aspfors ve Fransson, 2015). Gray ve Gray (1985), Anderson ve Shannon (1988) ve Furlong ve Maynard (1995) eğitimde mentorluk rolleri ile ilgili literatürde en çok öne çıkan isimlerdir.

1.2.8.3.1 Gray ve Gray Mentorluk Modeli

Gray ve Gray (1985) beş aşamadan oluşan bir rol tanımlaması yapmıştır. İlk aşamada geri kalan aşamaların başarıyla gerçekleşmesi için mentor öğretmenin aday öğretmenlerin sorunlarını fark ederek çözüm bulmalarını sağlamak için bir

eğitim alır. İkinci aşamada mentor öğretmenler aday öğretmenlere öğretim yöntem ve teknikleri, materyal ve etkinlikler ve sınıf yönetimi gibi konularda rol model olur. Üçüncü aşamada her iki taraf da etkin rol alırken dördüncü aşamada mentor öğretmen farklı öğretim stillerini kullanma gibi yaratıcılık gerektiren konularda aday öğretmenleri cesaretlendirir. Beşinci aşamada ise aday öğretmenler tamamen yetkinlik kazanır. Yani birinci ve ikinci aşamalarda mentor öğretmenin rolü ön planda iken dördüncü aşamadan itibaren aday öğretmen ön planda yer alır (Bakioğlu, 2015).

1.2.8.3.2 Anderson ve Shannon Mentorluk Modeli

Anderson ve Shannon (1988) mentor öğretmenin rol modellik rolünün, aday öğretmenin de destek alan rolünün önemli olduğunu belirtir. Mentor öğretmenin beş mentorluk rolü tanımlanır. Öğretme rolünde mentor öğretmenin aday öğretmene rol model olma, gerekli bilgileri verme ve dönüt sağlama işlevleri vardır. Destekleme rolünde ise mentor öğretmenin aday öğretmeni koruma ve ona yardımcı olma işlevleri belirtilir. Teşvik etme rolünde mentor öğretmenin aday öğretmene ilham vermesi ve onu değişim için cesaretlendirmesi işlevleri beklenir. Danışman rolünde ise aday öğretmene sorun yaşadığı konularda rehber olması beklenir. Arkadaşlık kurma rolünde de mentor öğretmenin aday öğretmen ile ilgili olma işlevi vardır (Conture, 2003).

1.2.8.3.3 Furlong ve Maynard Mentorluk Modeli

Furlong ve Maynard (1995) mentor öğretmenin rolünün süreç içerisinde farklılaşabileceğini söyler. Mentorluğun amacı, mentorluk süreci sonunda aday öğretmenin özerkliğe erişmesi olarak açıklanır. Sürecin başında mentor öğretmenin aday öğretmene model olma rolünden bahsedilir. Ardından aday öğretmeni gözlediklerini uygulamaya geçirmesi için destekleyici rolü belirtilir. Son olarak aday öğretmenin problem çözme becerisini geliştirmesi için sorgulayıcı rolünden söz edilir (Lin vd., 2017).

1.2.8.4 Mentor Öğretmenler

Mentor öğretmenler, öğretmen adaylarının eğitiminde önemli üyelerden biridir. Mentorluk süreci öğretmen adayının dönüşümünü/gelişimini ve profesyonel bir topluluğa kabul edilmesini desteklemek olarak tanımlandığı için mentorun model, kültür oluşturucu, destekçi rolleri öne çıkar (Malderez, 2009). Öğretmen

gelişiminde mentorluk ve mentor rolleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları açısından oldukça önemlidir. Çünkü yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının mentorların rollerinden etkilendiği görülür (Borko ve Mayfield, 1995).

Mentor öğretmenlerin önemli rolü göz önünde bulundurularak, mentorların öğretmen adaylarının üzerindeki etkisini inceleyen yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Bayraktar, 2020; Dağ ve Sarı, 2017; Koç, 2008; Nalumansi, 2011; Sağ, 2007). Bu araştırmalarda mentorların rollerini hangi düzeyde gerçekleştirebildikleri, mentorların mentorluk rolleri açısından algıları, mentorların öğretmen gelişimine katkı algısı, mentorluk sürecinin öğretmeyi öğrenmeye etkisi, öğretmen adaylarının etkili öğretim algısının değişmesinde mentorların rolü incelenmiştir. Örneklem olarak mentor, öğretmen adayı, müfettiş, fakülte koordinatörü seçilmiştir. Araştırmalarla mentorların mentorluk rollerini orta düzeyde yerine getirebildikleri, mentorlar tarafından en az bildirilen rollerin, öğretmen adaylarının sosyalleşmesini ve diğer mentorlarla etkileşimini kolaylaştırmak olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mentor öğretmenlerin devam eden programdan memnun olduğu, mentor rollerinin öğretmeyi öğrenmede oldukça yüzeysel olduğu, öğretmen adaylarının etkili öğretim algısının değişmesinde mentorların rolü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Alkan-Nurkan, 2022; İrbay, 2023; Kuzle ve Biehler, 2015; Ulvik ve Sunde, 2013; Vural, 2023). Mentor öğretmenlerin de öğretim pratiği açısından önemi ve uygulama sırasında öğretmen adaylarıyla sürekli etkileşim halinde göz önünde bulundurulursa mentor öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi ön plana çıkmaktadır.

1.2.9 Öğretmenlik Rol Model Algısı

Öğretmen eğitimi programlarının iki boyutu vardır: Kuram ve uygulama (Sutherland vd., 2005). Öğretmen adaylarına verilen genel kültür, meslek ve alan bilgisi kuramsal boyutta yer alır. Öğretmen adaylarının gerçek öğretme ortamında gözlem yapması, öğretimi planlaması ve uygulaması ise uygulama boyutundadır (Paker, 2008). Dolayısıyla öğretmen adaylarından uygulama sürecinde edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya aktarması beklenir. Gerçek öğretme ortamında ortaya çıkabilecek sorunlar ve bu sorunların öğretmen adayının motivasyonunu, öz yeterlik inancını ve mesleki tutumunu olumsuz etkileyebileceği düşünülecek olursa öğretmen adaylarının deneyim kazanma ve uygulama konusunda desteğe ihtiyaç duyacağı söylenebilir (Korthagen, 2011). Günümüzde yapılan bilimsel

araştırmaların sonuçları ile bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada ğretmen adaylarının okul deneyimlerinin öneminin anlaşılması, teorik bilgi kadar pratiğın de gerekli olduğunun kabul edilmesi ve okul deneyimi sayesinde ğretmen eğitimi maliyetinin azaldığının fark edilmesi ile birlikte ğretmen adaylarının okul uygulamaları da daha fazla önemsenmeye başlanmıştır (Caldwell ve Carter, 1993; Darling-Hammond, 2000; Eraut, 2000; Garrick, 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Wilson vd., 2002; Yazıcı ve Tekerci, 2017). Okul uygulamasının ğretmen eğitimindeki yerinin ön plana çıkması sayesinde mentor öğretmenlerin rolü daha önemli hale gelmiş ve bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır (Duman ve Erdamar, 2018; Hobson vd., 2009; Sarı vd., 2020; Wang vd, 2008). Öğretmenlerin alışma ortamı ve koşulları üzerine odaklanan uluslararası OECD alışması olan Uluslararası ğretme ve ğrenme Anketi'nde (TALIS), ğretmen adayları ve hatta mesleğe yeni atanmış öğretmenler için mentorluk uygulamalarının önemli olduğu ifade edilir (Meroño vd., 2023; OECD, 2019). Çünkü okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında ğretmen adayına ihtiyaç duyduğu desteği, mentorluk sağlar (Chien, 2014; Lejonberg vd., 2018) ve mentor ğretmen desteğini alan ğretmen adayları öğretmenliğe kolay biçimde uyum sağlar (Moss-Weir vd., 2020). Bu nedenle mentor öğretmenin mentorluğa ait bilgi ve becerileri ile çabası oldukça önemlidir (Abu-Zaineh ve Karge, 2019; Lejonberg vd., 2018; Shillingstad vd., 2014).

Mentor öğretmenle ğretmen adayı arasında dinamik ve karşılıklı bir ilişki vardır (McGill ve Brockbanck, 2012). Mentor ğretmenler, ğretmen adaylarının nasıl ve ne öğrendikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Edwards ve Protheroe, 2004; Eraut, 2000; Helman, 2006; Kessels ve Korthagen, 1996). Dolayısıyla ğretmen eğitiminde mentorluk, ğretmen adaylarının mesleki bilgilerini geliştirmelerine ve mevcut ğretim uygulamalarını dönüştürmelerine yardımcı olan önemli bir eğitim bağlamıdır (Crasborn vd., 2010). Mentor ğretmenler ğretmen adaylarının sosyalleşme sürecine katkıda bulunarak ve duygusal anlamda destek sağlayarak onların öğretme yetkinliklerini olumlu yönde etkiler (Bullough ve Draper, 2004; Lindgren, 2005; Marable ve Raimondi, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde mentor öğretmenlerin mentorluk davranışlarının her şeyden önce objektif olması ve güvenilir olması gerektiği görülür (Hobson vd., 2009; Sierra, 2020). Ayrıca mentor öğretmenlerin üstlendikleri mentorluk rollerinin ğretmen adayları için uygun olduğundan emin

olmaları gerekir (Hennisen vd., 2011). Mentor öğretmenlerin mentorluk davranışlarının etkililiği, büyük ölçüde öğretmen adaylarının bu davranışa ilişkin algıları tarafından belirlenir (Martin, 1996; Reitman ve Karge, 2019). Çünkü öğretmen adaylarının bir mentor öğretmenin davranışını nasıl algıladığı, davranışın kendisinden çok daha önemlidir (Blumberg, 1980; Hawkey, 1997; Hennisen vd., 2011). Ayrıca mentor öğretmenlerin de kendilerini öğretmenliklerini ve mentorluklarını nasıl gördükleri önemlidir (Sandvik vd., 2020). Çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik rol model algılarına ait değişik alanlar bulunmuştur:

- Mentorun erişilebilirliğini, sempatik ve olumlu desteği ve mentorluğa harcanan zamanı içeren genel destek; hizmet öncesi öğretmenlerin sınıflarında hemen kullanabilecekleri bilgi biçimindeki pratik destek; soru sorma, bakış açılarını tartışma, yardımcı ve olumlu olma gibi etkinlikleri içeren genel destek (Booth, 1993),

- Güven ortamı sağlamayı içeren kişi odaklı; öğrenciler hakkında bilgi paylaşımı ve dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları dâhil olmak üzere uygulama odaklı; dersleri planlama ve sınıf yönetimi ile ilgili tartışmalar da dahil olmak üzere teknik odaklı (Rajuan vd., 2007),

- Cesaretlendirme, destek ve meslektaş dayanışması sağlayarak yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak; geri bildirim sağlamak ve değerlendirme yapmak; öğretimin iyileştirilmesi için yararlı öneriler sunmak (Huffman ve Leak, 1986),

- Kişisel/duygusal (empati kurma); profesyonel (tavsiyede bulunma ve faydalı bilgiler verme) (Lindgren, 2005) ve

- Kişisel/duygusal; profesyonel; problem çözücü; eleştirel geri bildirim sunmak (Ballantyne vd., 1995).

Kısacası öğretmen adaylarının bakış açısından, mentorluğun rolünün özü, duygusal destek ve görev yardımı sunmanın bir birleşimine dayanır (Glickman ve Bey, 1990; Reitman ve Karge, 2019). Ancak bazı çalışmalar da öğretmen adaylarının aldıkları mentorluk rolünün olumlu olmadığını (Butcher, 2002; Hobson, 2002; Kagan ve Albertson, 1987; Thobega ve Miller, 2003) düşündüklerini göstermiştir.

Türkiye’de öğretmen adaylarına, öğrendikleri bilgi ve kazandıkları becerileri gerçek bir ortamda uygulama becerisi kazanmaları için eğitimlerinin son

yılında devlet okullarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması eğitimi verilir (Duman ve Erdamar, 2018). Ancak Türkiye’de son yıllarda gerek mentor-aday öğretmen ilişkisinin tanımlamasında gerekse uygulamada yaşanan kimi değişiklikler mentor öğretmenlerin rollerinde değişime neden olmuştur. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Adaylık Süreci Mevzuatı’nda (MEB, 1995) öğretmen adaylarının eğitimi için adaylık eğitimi kavramı kullanılmış ve okulda öğretmen adayına mesleki açıdan destek olacak deneyimli öğretmene de rehber öğretmen denilmiştir. Ancak Dünya Bankası (2011) raporunda belirtilen görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitimleri ile ilgili değişiklik kararı alınmıştır (MEB, 2015). 2015 yılında hazırlanan bu yönetmeliğe göre daha önce kullanılan adaylık eğitimi yerine aday öğretmen yetiştirme süreci kavramı kullanılmış ve mentor öğretmen için kullanılan rehber öğretmen yerine danışman öğretmen kavramı kullanılmıştır. Bu yeni yönetmelik ile danışman öğretmenlerin öğretmen adayları ile daha çok etkileşim halinde bulunmaları beklenmiş yani danışmanlık rolü öne çıkarılmıştır (Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2021). Mentor öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersindeki yeri göz önünde bulundurulacak olursa gözlem yoluyla öğrenmenin önemi daha iyi anlaşılabilir. Gözlem yoluyla öğrenme, Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramının temel özelliklerinden biridir. Öğretmen adaylarının eğitiminde gözlem yoluyla öğrenmesinin önemi nedeniyle Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı üzerinde durulabilir.

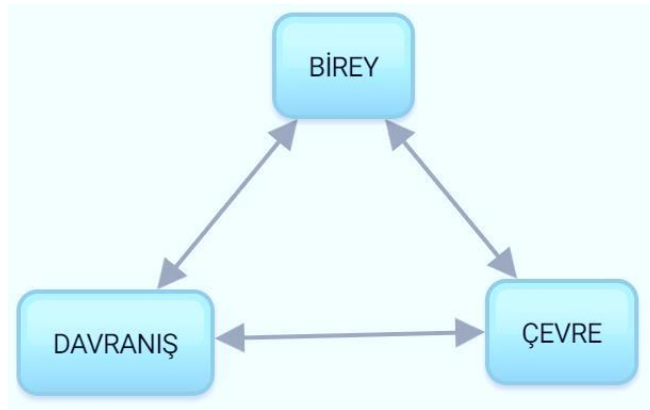
1.2.10 Sosyal-Bilişsel Kuram

İnsan davranışlarını açıklamak için birçok teori önerilmiş ve bu teorilerin kimisinde ihtiyaçların ve/veya dürtülerin davranış üzerinde ana belirleyiciler olduğu savunulmuştur. Dolayısıyla davranışın temel nedeninin bireyin içindeki güçler olduğu düşünülmüştür. Ancak bu teoriler Bandura tarafından kavramsal ve ampirik gerekçelerle eleştirilmiştir. Kavramsal açıdan eleştirilme nedeni insanın tepki verme yeteneğinin karmaşık olduğu ve bunun göz ardı edilmesinin doğru olmadığı şeklinde açıklanır. Davranışın ortaya çıkmasını sağlayan bir içsel motive edicinin farklı durum/kişi/zamanda o davranışın sıklığı ve gücündeki değişimi açıklamasının zor olacağı söylenir (Bolles, 1975). Ampirik açıdan ise geçmiş durumlara ait yorum sağlayabilirken gelecekteki durumları tahmin edebilme konusunda yetersiz olduğu görüşü nedeniyle eleştirilirler. Bu eleştirilerden

hareketle Sosyal Bilişsel Kuram'ın, davranışçılığın insan davranışının yalnızca dış etkenler tarafından şekillendirildiğini ileri süren görüşlerine yönelik eleştirilerden doğduğu söylenebilir. Bu görüşün temelini atan Albert Bandura (1977), insan davranışı üzerinde içsel faktörlerin de etkisi olduğunu öne sürer. Bu görüşe göre, insan davranışları birbirlerinden de etkilenebilir (Bandura, 1997). Dolayısıyla bu kuram, insan davranışlarını dışsal veya içsel faktörleri tercih ederek açıklayan diğer teorilerden farklıdır. Çünkü dış ile iç faktörler ve insan davranışı arasındaki bu üçlü ilişki, üçlü karşılıklı nedensellik yoluyla açıklanır (Bandura, 1989).

Bu eleştirilerden sonra davranış, davranışı ortaya çıkaran uyarıcı ve sürdüren pekiştirici koşullar açılarından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sonuçları ise birçok psikoloğun, davranışın belirleyicilerinin organizmanın içinde değil çevresel güçlerde bulunduğunu görmesini sağlamış ve bu psikologların çoğu davranışın tek başına faktörlerden çok bireyler ve durumların etkileşiminden kaynaklandığı görüşünü benimsemiştir (Bowers, 1973; Endler ve Magnusson, 1975). Ancak bu iki etki kaynağının davranışı belirlemede nasıl etkileşime girdiğine dair temel bir soru ortaya çıkmıştır.

Eleştirilen tek yönlü etkileşim anlayışında bireyler ve durumlar, davranışı ortaya çıkarma konusunda birbirinden bağımsız olarak ele alınır. Bu yaklaşımda davranış için şu formül ileri sürülür: $B = f(P, E)$. (B: Davranış; P: Birey; E: Çevre). Bu görüşün aksine Şekil 1.1'de görüldüğü gibi bireysel ve çevresel faktörler birbirlerini belirler (Bandura, 1977).



Şekil 1.1. Üçlü karşılıklı nedensellikte belirleyiciler arasındaki ilişki

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi bu üçlü karşılıklı nedenselliğe göre birey, çevre ve davranış birbirini çift yönlü olarak etkiler. Fakat bu durum, tüm nedenlerin birbirleri üzerinde eşit ve aynı anda etkiye sahip olduğu anlamına gelmez (Bandura,

1989; 1997). Bunun yanı sıra birey ve davranış arasındaki bağlantı, kişisel inançların, düşüncelerin, beklentilerin davranış üzerinde bir etkisi olduğunu ve davranışın etkilerinin de kişisel düşünce gibi kişisel faktörleri şekillendirdiğini gösterir. Birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim, bu iki belirleyicinin birbirleri üzerindeki etkisini içerir. Kişisel inançlar, düşünceler, beklentiler çevreyi etkilerken, çevre de bireyi etkiler. Son olarak, davranış ve çevre arasındaki çift yönlü etkileşim, insanların kendi davranışlarının hem üreticisi hem de ürünü olduğunu öne sürer (Bandura, 1989).

Öğrenmenin yalnızca etki-tepki yoluyla gerçekleşmesine karşı çıkan sosyal-bilişsel kurama göre öğrenme, diğer bireylerin davranışlarının ve bu davranışların sonuçlarının gözlemlenmesiyle yani dolaylı olarak gerçekleşir. Buna gözlem yoluyla öğrenme kapasitesi denir. Bu da bireylere davranış kalıplarını deneme yanılma yoluyla yavaş yavaş oluşturmak zorunda kalmadan edinmelerine olanak tanır. Örneğin araba sürme ya da ameliyat yapma gibi konularda deneme yanılma yoluyla öğrenme maliyetli ve hatta ölümcül sonuçlara yol açabilecek bir yoldur. Dolayısıyla davranış kalıplarını edinim sürecinin kısılması, bireyin gerek gelişimi gerekse hayatta kalma becerisi açılarından önemlidir (Gabriele ve Joram, 2007). Bunların yanı sıra dil becerilerinin öğretimi de ancak modelleme yardımıyla olabilmektedir. Çünkü bir bireyin modellerin sözlerini duyma fırsatı olmaksızın dil becerilerini edinmesi neredeyse imkânsızdır. Sosyal-bilişsel kuramda üzerinde durulan diğer bir husus, semboller kullanma kapasitesidir. Bu kapasite, bireylere çevreleriyle baş etme konusunda güçlü bir araç olarak tanımlanır. Bireyler, semboller yoluyla oluşturdukları alternatif çözümleri doğrudan hayata geçirmek zorunda kalmadan sorunları çözebilir, farklı davranışların muhtemel sonuçlarını öngörebilir ve davranışlarını bunlara göre değiştirebilir yani yansıtıcı düşünebilirler (Braun ve Crumpler, 2004). Bireyin çevresel durumları düzenleyip, bilişsel destekleri üretip, kendi davranışları için sonuçlar üretip bu sayede kendi davranışları üzerinde kontrol uygulayabilmesi şeklinde tanımlanan öz-düzenleme kapasitelerine verdiği önem, bu kuramın bir diğer önemli özelliğidir. Her ne kadar öz-düzenlemenin kimi zaman dış etkiler tarafından desteklendiği kabul edilse de bu durumun bireyin hangi davranışları gerçekleştireceğini kısmen belirlediği gerçeğini değiştiremez (Bandura, 1977).

Yapılan çalışmalarda öğretmen yetiştirme programlarında mentor öğretmenlerin etkisi olduğu görülür. Mentor rollerinden model olma rolünden hareketle mentor öğretmenin, öğretmen adayının kişisel, mesleki ve akademik gelişimi için güven sağlayıcı ve onu cesaretlendirici bir görüş sunmasının bekleneceği söylenebilir. Model olma rolü ile Sosyal-Bilişsel Kuram'ın insan davranışının başka bir bireyin davranışından etkilenebileceği bir arada düşünülürse, mentor öğretmenler ve dolayısıyla öğretmen adayları için bu iki durumun önemli olduğu ileri sürülebilir.

1.2.10.1 Davranışın Kökenleri

Bireyler -temel refleksif davranışlar hariç- davranışlarla donanmış olarak doğmaz, bunları ancak sonradan edinirler. Bu edinim de iki yoldan gerçekleşebilir: Deneyim veya gözlem yoluyla. Elbette -genetik özelliklerin ve hormonların bireyin gelişimi ve dolayısıyla davranışı ortaya koymasının üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulacak olursa- biyolojik faktörlerin de davranışların ediniminde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Örneğin bireyler bir dizi temel ses ile doğar ve sonra da bu sesleri çeşitli kelime ve cümleler halinde birleştirmeyi öğrenir. Bu nedenle bu örnekte olduğu gibi davranışların ne sadece fizyolojik temele ne de sadece deneyime dayalı olduğunu söylemek doğru olacaktır. İki unsur da yeni davranışların edinilmesinde önemlidir. Dolayısıyla davranışları öğrenilmiş ve doğuştan gelen davranışlar diye gruplara ayırmanın değil bu davranışların ortaya çıkma süreçlerinin üzerinde durmanın gerekli olduğu söylenebilir (Bandura, 1986; 2001).

1.2.10.2 Tepki Sonuçlarına Göre Öğrenme

Bireylerin uyarıcı-tepki yoluyla yeni davranışları öğrendiğini savunan kuramcılar davranışların, eylemlerin sonucunda ortaya çıkan olumlu ve olumsuz etkilerden kaynaklandığını ileri sürer. Onların gün içerisinde her hangi bir nedenle verdikleri tepkilerden kimilerinin başarılı olduğu kimilerinin ise hiç bir etkisinin olmadığı ifade edilir. Bu değişken aralıklı pekiştirme süreci ile başarılı davranış biçimlerinin zamanla seçilip etkisiz olanların atıldığı belirtilir. Yani yeni davranışların öğrenilmesi, eylemlerin sonunda ortaya çıkan tepkilere göre otomatik ve bilinçsizce şekillendirildiği mekanik bir süreç olarak açıklanır. Hâlbuki bireyler düşünen organizmalardır ve bilişsel kapasiteleri vardır. Bu kuramcılar tepkilerin

sonuçlarının üç işlevinden bahseder. Bunlar bilgilendirici, motive edici ve pekiştirici işlevler olarak adlandırılır (Bandura, 1986; 1997).

Birey, öğrenme sürecinde sadece bir davranışta bulunmaz bilakis bu davranışının ortaya çıkardığı etkileri fark eder. Yani birey davranışlarının sonuçlarından hareket ederek hangi durumda hangi davranışın en uygun davranış olduğuna dair bilgiler elde eder ve bu bilgiler de gelecekteki davranışları adına onun için birer yol göstericidir (Dulany ve O'Connell, 1963). Ancak bu durum karmaşık davranışlarda bireyin neyin güçlendirildiğini anlayamaması nedeniyle çok az bir değişikliğe neden olur. Dolayısıyla bir bireyin başka bilgilere dayanarak aynı davranışının daha sonraki davranışlarında ödüllendirilmeyebileceğine inanması halinde bu davranışın yapılma olasılığının azalacağı savunulur (Estes, 1972). Bunun yanı sıra bireylerde, öngörü kapasitesi vardır. Birey, geçmiş deneyimlerini göz önünde bulundurarak gelecekteki her hangi bir davranışının sonucunu öngörebilir ve bu durum da onun motive olmasını sağlayabilir. Örneğin araba süren bir birey, benzin almak için arabasının benzininin tamamen bitmesini beklemez. Benzin bittiği zaman arabanın çalışmayacağını öngörebildiği için benzin az kalınca alma davranışı gösterir (Bandura, 1986; 1997).

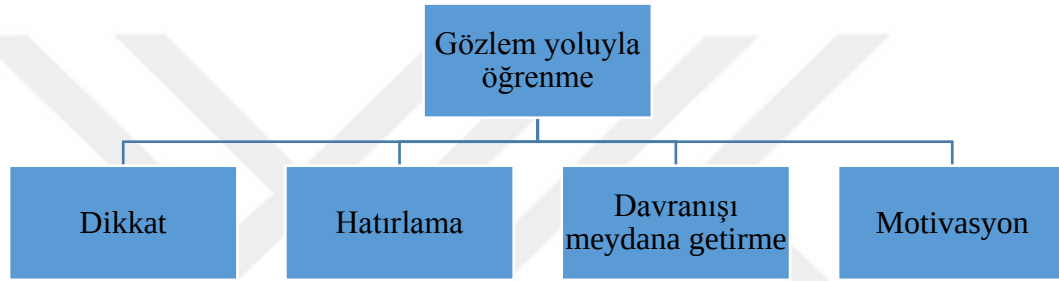
Pekiştirme unsurunun ele alındığı ilk aşamalarda bireyin durumu fark etmesi üzerinde durulmamış, pekiştirmenin davranışı otomatik bir biçimde arttırdığı ileri sürülmüştür. Ancak yapılan birçok araştırmada bunun tersi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda bireylerin pekiştirme ihtimalinin farkında olduğu zaman uygun kabul edilen davranışı gösterme eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Dulany, 1968; Postman ve Sassenrath, 1961; Spielberger ve DeNike, 1966). Ayrıca pek çok çalışmada pekiştirmenin ancak bilgilendirici ve motive edici bir işlem olarak hizmet ettiği görüşü ortaya çıkmıştır. Üstelik bireylerin başka bireyler tarafından gerçekleştirildiğini görmedikleri davranışları nadiren kendiliğinden öğrendikleri göz önünde bulundurulacak olursa pekiştirmenin yeni bir davranışı mı ortaya çıkardığı yoksa zaten kısmen gözlem yoluyla öğrenilmiş olan bir davranışı mı etkin hale getirdiğini söylemek zordur (Bandura, 2001).

1.2.10.3 Gözlem Yoluyla Öğrenme

Sosyal-bilişsel kuramda bireylerin hangi davranışların uygun olduğunu yalnızca kendi davranışlarının sonuçlarından yola çıkarak öğrenmediği savunulur. Böyle olması halinde öğrenme oldukça zaman alıcı ve zahmetli olurdu. Dolayısıyla

pek çok davranış -bireyleri zaman kaybından, zahmetten ve hatta gereksiz hatalardan kurtaran- gözlem ya da başka bir deyiş ile modelleme yoluyla öğrenilir. Bireyler başkalarının davranışlarını gözlemleyerek yeni davranışlarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair fikir edinir ve bu durum onlar için adeta bir rehber görevi görür (Bandura, 2001).

Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına göre modelleme etkileri, bilgilendirici işlevler aracılığıyla öğrenmeyi sağlar. Bu durumda bireyler, uygun davranışlar için rehber görevi gören model davranışları gözler. Gözlemsel öğrenmenin, Şekil 1.2'de gösterildiği gibi dört bileşenli bir süreci vardır (Bandura, 1997).



Şekil 1.2. Gözlem yoluyla öğrenmenin bileşenleri

Dikkat sürecinde, bireyin gözlem yapmasına olanak tanıyan etkilerin arasında nelere dikkat ettiği önemsenir. Bir bireyin düzenli bir şekilde ilişki içerisinde olduğu bireylerin davranışlarından kaynaklanan çağrışımsal kalıplar, dikkatin belirleyicileri arasındadır. Bireyin gözlem yoluyla öğrenmesinin hızı ve düzeyini belirleyen üç temel şart bulunmaktadır: Gözlem yapan kişinin özellikleri, model alınan kişinin özellikleri ve bu özelliklerin doğru bir biçimde algılanması (Bandura 1965; 1973).

Her hangi bir sosyal grup içinde bazı bireyler, diğerlerinden daha fazla dikkat çeker ve bu da gözlenen davranışın etkinliğini etkiler. Ayrıca model olan kişilere karşı ilgide çekicilik unsuru da gözlem yoluyla öğrenmede etkilidir. Çünkü ilgi çekici kimi niteliklere sahip model kişilerin davranışları ilgi ve dikkat çekerken bu niteliklere sahip olmayan modellerin davranışları çoğunlukla göz ardı edilir (Bandura vd., 1966). Bunların yanı sıra gözlenen davranışın karmaşıklığı, gözlemcinin bilgiyi işleme kapasitesi, deneyimleri ve ihtiyaçlarından kaynaklanan algısal yapısı; gözlenen davranışlardan ne kadar yararlanacağını, bu davranışlardan

hangi özellikleri çıkaracağını, bu davranışları nasıl yorumlayacağını belirler (Bandura, 2001).

Gözlem yoluyla öğrenmede diğer bir önemli süreç gözlenen davranışın akılda tutulması ile ilgilidir. Çünkü hatırlama olmazsa bir davranışın gözlenmesinden fazla etkilene de söz konusu olamaz. Gözlenen davranışa ait olan davranış kalıplarının hafızada sembolik bir biçimde temsil edilmesi gerekir. Bu sayede geçici nitelikteki gözlenen davranışlar, kalıcı hafızada tutulabilir. Hatırlama süreçleri için önemli olan unsur, gözleyen bireyin sembolleştirme kapasitesidir (Bandura, 1973; 2001).

Gözleme dayalı öğrenme temelde görsel ve sözel olmak üzere iki sembolleştirmeye dayalıdır. Görsel sembolleştirmede birey, kendi zihninde gözlenen davranışa dair görüntüler üretir. Birey daha sonra gözlenen davranışa benzer bir durumla karşılaşınca çağrışım yoluyla zihninde bu davranışı canlandırabilir. Görsel sembolleştirme, gelişimin erken dönemlerinde -sözel sembolleştirme kapasitesinin tam olarak gelişmemesi sebebiyle- bireyin öğrenmesi üzerinde daha çok etkiye sahiptir. Sözel sembolleştirme ise gözlenen davranışların sözel biçimde kodlanmasıdır. Örneğin gözlediği bir modelin ilerlediği rotanın ayrıntılarını birey görsel bilgiye güvenmektense görsel bilgiyi bir dizi sağa ve sola dönüşü tanımlayan sözel koda dönüştürerek elde edilebilir. Bu sayede daha sonra doğru bir şekilde gözlediği bu davranışı yeniden üretilebilir (Bandura vd., 1966; Bandura ve Jeffery, 1973; Bandura vd., 1974; Coates ve Hartup, 1969; Gerst, 1971).

Görsel ve sözel sembolleştirmenin yanı sıra gözlenen davranışı prova etme, hatırlamada önemli bir yere sahiptir. Birey, gözlediği davranış kalıplarını zihinsel olarak prova ettiğinde önemli ölçüde bunu unutmasının önüne geçmiş olur (Bandura ve Jeffery, 1973; Michael ve Maccoby, 1961). Kısacası gözlem yoluyla öğrenme; gözlenen davranışın görsel ve sözel biçimde sembolleştirilmesi, prova edilmesi ve davranışın meydana getirmesi ile elde edilir.

Sembolleştirilen kalıpların uygun yer ve zamanda davranışlara dönüştürülmesi yani gözlenen davranışın meydana getirilmesi, gözlem yoluyla öğrenmenin diğer bileşenidir. Davranışın meydana getirilme sürecinde zihindeki bir düşünce veya hayalin kaslarda istem dışı hareketler yaratması anlamına gelen ve sembolleştirme, bilişsel organizasyon, başlatma, izlenme ve geri bildirim aşamalarını kapsayan ideomotor mekanizması devreye girmektedir. Bu süreçte bireyin gözlenen davranışı meydana getirmesi için gerekli temel becerilere sahip

olması önem taşımaktadır. Ayrıca her hangi bir bireyin gözlem yoluyla sembolleştirdiği her hangi bir davranışı ilk denemesinde başarılı olması nadir görülebilecek bir durumdur. Bu nedenle düzeltici ipuçlarına ihtiyaç duyulur. Ancak beceriler sadece deneme yanılma yöntemiyle geliştirilemeyeceği gibi sadece gözlem yoluyla da geliştirilemez. Dolayısıyla bireylerin gözledikleri davranışlar sayesinde yeni davranışa yakın bir davranış sergilediklerini, sergiledikleri bu davranışa dayalı olarak elde ettikleri geri bildirimlerle de kendi kendilerini düzelten ayarlamalar yaptıklarını söylemek mümkündür (Bandura, 2001).

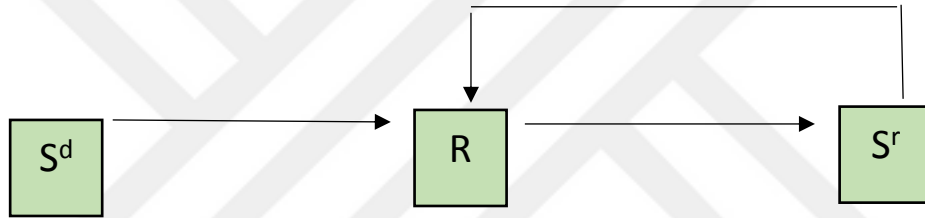
Sosyal-bilişsel kuramda bireylerin davranışçı kuramcılarının ileri sürdüğü ödüllendirici/cezalandırıcı durumların aksine değer verdikleri sonuçlara erişim imkânı nedeniyle gözlemledikleri davranışlar arasında seçim yaptığı belirtilir. Bu nedenle bireyin, kendilerini tatmin eden davranışları benimseyerek, tatmin etmeyen davranışları ise reddederek gözlediği bu davranışlar arasında ayırım yaptığını söylemek mümkündür (Hicks, 1971).

Gerek daha önce ele alınan süreçler gerekse motivasyon süreci nedeniyle modellenen her davranışın bireylerde tam anlamıyla benzer davranışlara yol açmayacağı söylenebilir. Kısacası bir bireyin gözlemlediği davranışı meydana getirmedeki başarısı şunlara bağlıdır (Bandura, 2001).

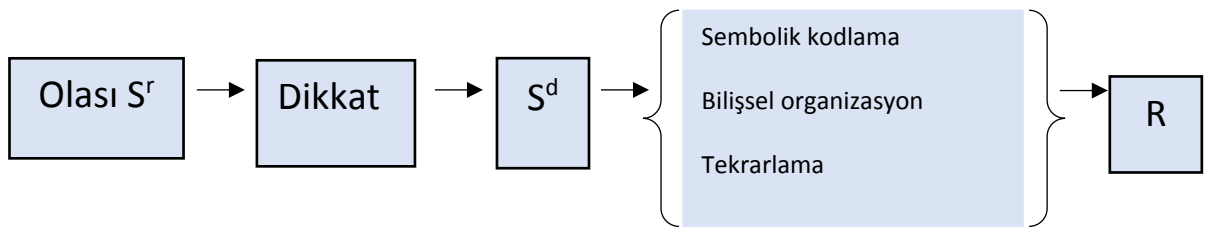
- Gözlemlediği davranışın kendisi için anlam ifade etmesi,
- Davranışın güdüleyici özelliğe sahip olması,
- Bireyin ihtiyacını karşılar nitelikte olması,
- İlgi çekici olması,
- Kolay olması,
- Modelin özelliklerinin gözlem yapan bireyin özelliklerine benzer olması,
- Modelin saygın olması,
- Gözlenmiş davranışların hafıza temsili için uygun biçimde kodlanması,
- Öğrenilen davranışların hatırlanması,
- Davranışın meydana getirilmesi için duyu-motor ve ideomotor becerilere sahip olunması ve
- Davranışın sonucunun birey için tatmin edici olması.

Sosyal-bilişsel kuramın davranışçı kuramları eleştirdiği bir başka konu ise pekiştirmenin rolü ile ilgilidir. Şekil 1.3'te gösterildiği gibi davranışçı kuramlarda bireyin öğrenebilmesi için ortaya çıkan davranışın pekiştirilmesinin gerekliliği

üzerinde durulur. Davranışçı kuramlarda pekiştirmenin formülü “ $S^d \rightarrow R \rightarrow S^r$ ” olarak belirtilir. Bu formülde geçen S^d modellenen uyarı; R tepkiyi; S^r ise pekiştirici uyarıyı temsil eder. Ancak gözleme dayalı öğrenmenin farklı bir pekiştirme ile gerçekleştiği belirtilir. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre bu formülde yer alan “ $R \rightarrow S^r$ ” edinme sırasında mevcut değildir. Ayrıca “ S^d ” de öğrenmede yoktur. Bu nedenle gözlemsel öğrenmenin her hangi bir davranışın ortaya çıkışının önce modellenen davranışın gözlenmesi sırasında sembolik süreçler ile gerçekleştiği ve mutlaka dışsal pekiştirmenin gerekli olmadığı ifade edilir (bkz. Şekil 1.4.). Yani sadece gözlenen davranışlara maruz kalmanın, gözlemsel öğrenmeyi gerçekleştirmek için tek başına yeterli olmayacağı vurgulanır (Bandura, 1986; 1977).



Şekil 1.3. Araçsal (operant) koşullanma teorisine göre öğrenmede pekiştirmenin rolü



Şekil 1.4. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre gözlem yoluyla öğrenmede pekiştirmenin rolü

Pekiştirme, sosyal-bilişsel öğrenme kuramında -davranışçı kuramların aksine- sonuç etkisinden ziyade öncül bir role sahiptir. Pekiştirme beklentisi üzerinde durulan gözlemsel öğrenmede, bu beklenti neyin gözlemlendiğini ve fark edilmediğini etkileyebilecek çeşitli faktörlerden biri olarak ele alınır. Sergilenen bir

modelin davranışının, ödüllendirici sonuçların ortaya çıkışında/cezalandırıcı sonuçların önlenmesinde etkili olduğunu bilmek, gözlemcilerin modelin davranışlarına dikkatini artırır ve bu da gözlemsel öğrenmeyi geliştirebilir. Ayrıca beklenen faydalar, bireyi çok değer verdikleri modellenmiş davranışları kodlamaya ve prova etmeye motive eder ve gözlem yoluyla öğrenilenlerin akılda tutulmasını sağlayabilir. Dolayısıyla sosyal-bilişsel kuramda pekiştirme, bir koşul olarak değil aksine bir kolaylaştırıcı olarak kabul edilir (Bandura vd., 1966; Zimmerman ve Kleefeld, 1977).

1.2.10.4 Modelleme Süreci

Tepkilerin yeni durumlara nasıl uyarlanabileceği konusunda gözleyenlere bilgi iletmek, uyarıcıları modeller aracılığı ile göstermenin önemli bir işlevidir. Buna tepki bilgisi denir ve bu bilgi bireye doğrudan bir modelin davranış göstermesi şeklinde olabileceği gibi bir resim ya da sözlü açıklama aracılığı ile de aktarılabilir. Örneğin sözel becerileri az gelişmiş olan yaş grubundaki bireyler için davranışsal gösterimler önemli iken kavramsal ve sözel becerileri gelişmiş bireyler için de sözlü modelleme daha önemlidir. Zira fiziksel davranışla modellenmesi zahmetli ve zaman alıcı olan davranışların kelimelerle aktarılması daha kolaydır (Bandura, 2001; Liebert vd., 1973).

Gözleme dayalı öğrenmede ebeveynler ve öğretmenler geleneksel rol modellerdir. Ancak sembolik modellemenin etkisi geleneksel rol modellere kıyasla daha fazladır. Çünkü bireyler gündelik yaşamlarında küçük bir çevre ile birebir temas halindedir. Bunun yanında sembolik modellemede yeni davranış kalıpları çok sayıda bireye aynı anda iletilir. Bu nedenle bireylerin kitle iletişim araçlarında gördükleri, duydukları ve okudukları dolaylı deneyimlerden oldukça etkilendiklerini söylemek mümkündür. Ancak -her ne kadar bireyin davranışları üzerinde aynı etki derecesine sahip olmasalar da- davranış kelimelerle, resimlerle ya da fiziki ve doğrudan gösterme ile aktarılsa da temel modelleme sürecinde bir değişiklik olmaz (Bandura, 1986; 1997).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre tüm modeller kendilerinin örneklediği davranış türlerini ortaya çıkarmada eşit derecede etkili değildir. Modelleme ipuçlarına karşı duyarlılık büyük ölçüde modelin özellikleri, gözlemcinin özellikleri ve eşleştirme davranışıyla ilişkili davranış sonuçları olmak üzere üç faktör tarafından belirlenir (Bandura, 2001). Modelin yüksek statü,

yetkinliğe ve güce sahip olma durumu, konuşması, üslubu, yaşı, sosyo-ekonomik durumu gibi kimi özellikleri gözlemciler için daha büyük işlevsel değere sahiptir. Dolayısıyla bu özelliklere sahip modeller, kendilerini gözleyen bireyleri benzer şekilde davranmaya teşvik etmede daha etkilidir. Modellemenin bağıntıları hakkındaki genellemelerde dikkat edilmesi gereken bir konu vardır: Modellenen davranışın işlevsel değeri, modelin veya gözlemci özelliklerinin etkisini geçersiz kılar. Modellerin nitelikleri, davranışlarının ne gibi sonuçlara yol açacağının belirsiz olduğu durumlarda en büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle, modellenen davranışın olası değeri, görünüşe ve başarı işaretlerine göre değerlendirilmelidir. Prestijli veya dikkat çekici bir model, bir bireyi belirli bir davranışı denemeye teşvik edebilir. Ama davranışın tatmin edici olmadığı ortaya çıkarsa, bu modelin birey üzerindeki etkisi azalacaktır (Bandura, 1997).

Bir kurala ya da ilkeye bağlı bir davranışı oluşturmada soyut modelleme, o davranışa ait kalıbın/kalıpların edindirilmesinde oldukça etkilidir. Soyut modellemede bir birey, modelin bir kuralı ya da ilkeyi somutlaştırarak kimi davranışlarda bulunduğunu gözler ve bu sayede birey yargısal çıkarımlarda bulunmayı ve kavramsal şemalar oluşturmaya öğrenir (Bandura, 1965; Zimmerman ve Kleefeld, 1977). Bu durum özellikle bilişsel gelişimin erken aşamalarında olan çocukların dilbilgisi ediniminde önemli yere sahiptir. Örneğin model, pasif cümle kurma yapısına ait kurallara uyarak bir cümle kurar. Gözleyen birey de modelin kurduğu cümlelere benzer biçimde başka cümleler kurar. Burada önemli olan husus gözlem yapan bireyin gözlediği davranışlardan hareketle bu davranışlardaki ortak/benzer özellikleri belirleyerek kendi davranışları için formüller elde etmesidir. Dolayısıyla birey, elde ettiği formüllerden yola çıkarak artık modelin olmadığı durumlarda da modelin sergileme eğiliminde olacağı davranışa benzer davranışlar üretebilir. Her ne kadar bireyin bu formülleri elde etmesinde tekrar tekrar model davranışı gözlemlemesi gerekiyorsa da bu gözlemler ilgili konuların fark edilmesi konusunda bir kesinlik taşımaz. Çünkü bu ortak özelliklerin aynı zamanda birey için belirgin ve önemli olması da gerekir (Bandura, 1973; Bandura ve McDonald, 1963; Bandura vd., 1966).

Bir bireyin gözlem yoluyla öğrenmesinde genel olarak gözlediği davranışı taklit ettiğine yani aynı biçimde davrandığına inanılır. Ancak bu gözlem yoluyla öğrenmenin kapsamını daraltan bir bakış açısidir. Çünkü birey, gözlediği bir modelin davranışının aynısını taklit etmekle kalmaz. Kimi zaman da gerek tek bir

kaynağa bağlı kalmaması gerekse modelin bütün özelliklerini benimsememesi gibi nedenlerle yeni davranışlar da sergileyebilir. Bu nedenle aynı modelden her bir bireyin farklı bir şekilde etkilenmesi beklenebilir. Aynı ailede büyüyen kardeşlerin farklı kişilik özelliklerine sahip olması ve davranışlarındaki farklılık bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla modelin davranışlarının onu gözleyen birey için başlangıçta bir katkı sağladığı ancak bireyin kendi deneyimlerinden yola çıkarak yeni bir davranış oluşturduğu söylenebilir (Bandura, 1973; Bandura vd., 1963).

1.2.10.5 Öngörü Kapasitesi

Nesnelerin veya yerlerin ayırt edici kimi özellikleri ya da bireylerin jest ve mimikleri sosyal sinyaller olarak kabul edilir. Bu sinyaller, çevresel uyaranlar olarak da adlandırılır. Çevresel uyaranlar tarafından bireylere belirli olayların veya davranışların ortaya çıkarması muhtemel olan etkileri aktarılır. Bu sayede bir birey ne beklenmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olabilir. Buna öngörü kapasitesi denir. Öngörü kapasitesi bir bireyin gelecekte ortaya çıkabilecek durumları düşünerek hareket etmesini ve davranmasını mümkün kılar (Bandura vd., 1966).

Bir birey, belli bir uyarana yalnızca tepki vermez. Aynı zamanda bunları yorumlar. Öngörü işlevi, bu yorumlama sonrasında devreye girer. Dolayısıyla bireyin yaşadığı deneyimler aslında onda beklenti yaratır. Öngörü kapasitesi, zamanla gelişir. Çünkü gelişimin erken dönemlerinde bir birey için caydırıcı ya da ödüllendirici olanlar hariç çevresel uyaranların etkisi yoktur. Ancak öğrenme deneyimleri ile birlikte geniş bir dizi uyaran, gelecek olaylara işaret ederek ya da hangi eylemlerin hangi muhtemel sonuçlara neden olabileceğini göstererek bireyin davranışlarını etkinleştirme ve yönlendirme kapasitesi kazanabilir (Bandura, 1965; 1973; Redd ve Birnbrauer 1969).

1.2.10.6 Dolaylı Beklenti Öğrenme

Bireyler, doğrudan kendi deneyimlerinden yola çıkarak olaylara, durumlara ya da nesnelere duygusal tepkiler verebilir. Bununla birlikte duygu uyandıran kelimeler, beklentiye dayalı öğrenme için bir araç işlevi görür. Örneğin iğrenme ya da korku duygularını andıran kelimeler, yeni nefret ya da korkular doğurabilir (Gale ve Jacobson, 1970). Ayrıca bu kelimeler resimli/fotoğraflı uyaranlarla eşleştirilerek yine tepkilerin ortaya çıkması sağlanabilir. Ancak bu durum öğrenmenin yalnızca

bir kısmını oluşturur. Çünkü duygusal tepkiler, gözlem yoluyla da edinilir (Bandura, 2001).

Bireyin, başka bireylerin ses, mimik ve/veya jest aracılığı ile ortaya çıkardığı duygusal ifadelerini kendi duygularıyla ilişkilendirmesi ve bu durumun onun için bir çağrıştırmacı haline gelmesi, dolaylı beklenti öğrenme olarak açıklanır (Bandura, 2001; Bandura vd., 1969). Gözlediği deneyimlerin kendi deneyimlerine benzer olması birey için önemlidir çünkü bu, bireye kendi davranışlarının sonuçları konusunda öngörude bulunabilmesine yardım eder. Bir yönüyle empatiye benzer olan bu durum sosyal-bilişsel kuramda, bireyin gözlediği duyguları ve bunların sonuçlarını kendi başına gelmiş gibi hayal etmesi ve kişisel bir uyarılma süreci şeklinde açıklanır. Ancak birey, gözlediği modelin nasıl hissettiğini hayal etmekten ziyade kendisinin böyle bir durumda nasıl hissedeceğini hayal eder. Bununla birlikte bireyin modelin duygusal deneyimlerini gözlemesi her zaman dolaylı öğrenmeyi sağlamaz. Çünkü birey gerek hoş olmayan durumlardan kaçmak için farklı düşüncelere sığınarak ve gerekse dikkatini uzaklaştırarak gözlediği durumun duygusal etkisini hafifletebilir (Bandura, 1965; Bandura ve Rosenthal, 1966).

Davranışçı teorilerde koşullu uyarıların koşulsuz uyarıların ortaya çıkardığı tepkilere doğrudan ve otomatik olarak bağlandığı bir süreç görüşü temele alınır. Dolayısıyla bu teorilerdeki koşullanmanın, değişikliklerin nasıl meydana geldiğinin bir açıklaması olduğu söylenemez. Aksine koşullanma bu teorilerde, eşleştirilmiş uyarımdan kaynaklanan öğrenmeyi tanımlayan bir terimdir. Ancak sosyal-bilişsel öğrenme kuramı bireylerin, olayların birbiriyle bağlantılı olduğunu anlamadığı yani bireyin farkındalığının olmaması halinde tekrarlanan eşleştirilmiş deneyimlerden bir şey öğrenemeyeceklerini savunur. Bu konuda yapılan araştırmalarda bir gruba uyarıların birey için artık acı verici/tehdit edici bir unsur olmadığı bildirilirken diğer bir gruba ise bilgi verilmemiştir. Farkındalığa sahip bireylerin korkma ve kaçınma davranışlarının anında ortadan kalktığı ancak farkındalığa sahip olmayan bireylerin korkma ve kaçınma davranışlarını yavaş bir şekilde kaybettiği görülmüştür. Bu nedenle bireyin farkındalığının, verdiği tepki ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır (Bandura, 1969; 1973).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında beklenti öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Ancak beklenti öğrenme, rastlantısal birliktelik ve uygun olmayan genelleme gibi işlevsel olmayan durumların ortaya çıkması ile bir taraftan da gereksiz kimi sorunlara ve kendi kendini sınırlayan durumlara yol açar. Olumsuz

sonuçlarla bağlantılı olarak ortaya çıkan çok sayıda bağlamsal olaydan bazıları, aslında yalnızca tesadüfidir. Kişinin seçici dikkati veya olayların ayırt ediciliği nedeniyle, bazen öngörü değeri üstlenen tesadüfi ya da başka bir deyişle rastlantısal ilişkilerdir. Böyle bir durumda bireyin uygunsuz davranışı, geçmişte var olan ancak artık yürürlükte olmayan koşullar yerine, kendi ürettiği gerçeklik tarafından sürdürülür (Bandura, 1973; 2001).

Uygun olmayan genelleme ise, bireyin rahatsız edici deneyimlerle ilişkili olaylardan fiziksel veya anlamsal olarak benzer ama zararsız olaylara aşırı genelleme yapmasıdır (Bandura, 1986). Watson ve Rayner'in (1920) deneyi, bu konuya bir örnek olarak gösterilebilir. Bu deneyde beyaz tüylü bir fare ani bir gürültüyle birkaç kez eşleştirilmiştir. Bu nedenle deneyde yer alan çocuk, sadece fareden korkmayı öğrenmekle kalmamış, aynı zamanda korkuyu tavşanlar, köpekler, mantolar, pamuk, yün ve hatta insan saçı gibi diğer beyaz tüylü nesnelere de genellemiştir. Bu deney ile zararsız uyaranlar başlangıçta kaçınmayla ilişkilendirilen uyaranlara ne kadar benzerse, genelleştirilmiş tepkilerin de o kadar güçlü olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Fridlund vd., 2012).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre davranışındaki değişim için bireyin, düzeltici öğrenme deneyimlerine ihtiyacı vardır. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında, davranışçı kuramlarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleme adına yapılması gerektiği söylenen uygulamaların ya tek başlarına yetersiz ya da tamamen işlevsiz olduğundan söz edilir. Bu işlevsiz engellemelerin aksine bireyin doğrudan performansına dayalı uygulamalar yani başarılı performanstan kaynaklanan ustalık deneyimleri, değişiklikleri etkilemede en güçlü yoldur (Bandura, 1965; 1973).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre bireyler belirli bir eylem planının belirli sonuçlar üreteceğine inanmaya başlayabilir, ancak bu eylemleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerini sorgulayabilirler. Dolayısıyla buradan hareketle iki kavram ortaya çıkar. Bunlar sonuç beklentisi ve öz yeterlik inancıdır. Sonuç beklentisi, bir bireyin belirli bir davranışın belirli sonuçlara yol açacağına ilişkin tahminidir. Öz yeterlik inancı ise bireyin sonuçları üretmek için gereken davranışı başarıyla yerine getirebileceğine olan inancıdır ve bu inancın gücü, bireyin zor durumlarla başa çıkmaya çalışıp çalışmayacağını belirler. Yeterlik inancı ne kadar güçlü ise çabalar da o kadar aktif olur (Bandura, 2001; 2006).

1.2.10.7 Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında öz yeterlik algısının oluşmasını sağlayan geçmiş yaşantılar, sözel ikna, model alma, fizyolojik koşullar olarak adlandırılan dört kaynaktan bahsedilir.

1.2.10.7.1 Geçmiş Yaşantılar

Bireyin kendi kişisel deneyimlerine dayanan performans başarıları ya da başka bir ifade ile geçmiş yaşantılar, öz yeterlik inancının en güvenilir kaynağıdır. Yeterlilik beklentileri bir kez oluşunca birey, ilgili durumlara genelleme yapma eğiliminde olur. Başarılar bireyin beklentilerini yükseltirken tekrarlanan başarısızlıklar ise azaltır. Ancak tekrarlanan başarı yoluyla güçlü yeterlik beklentileri geliştirildikten sonra zaman zaman yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkisi azalır (Bandura, 1982).

Bireyin her deneyimde başarılı olması beklenemez. Henüz bireyin kendine güveninin yerleşmediği bir yani erken bir aşamada yaşanan ve başarısızlıkla sonuçlanan bir deneyimin bireyin öz yeterliğine olumsuz etkisinin olacağı söylenir. Ancak buradan yola çıkarak başarısız deneyimlerin her zaman öz yeterliği olumsuz etkilediği de söylenemez. Zira bir bireyin yaşadığı başarısız deneyimlerde ortaya çıkmış olan sorunların üstesinden gelme durumunun da aslında öz yeterliğini arttırdığı ifade edilir. Hatta sorunların üstesinden gelinerek oluşan öz yeterliğin, her hangi bir sorun yaşanmadan edinilen başarılı deneyime kıyasla daha güçlü bir öz yeterlik meydana getirdiği belirtilir (Bandura, 1997). Başarılı deneyimler için alıştırma yapmak da önemsenir. Çünkü bir bireyin gerekli becerileri kazanması için alıştırma yapması gerektiği ifade edilir. Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda bir bireyin alıştırma yaparak, sorunların üstesinden gelerek geçirdiği geçmiş yaşantılarının, bireyin model alma ya da sözel iknadan daha güçlü bir öz yeterlik kaynağı olduğu söylenebilir. Zira geçmiş yaşantılar bireysel başarılarıdır ve her başarılı deneyim öz yeterliği artırır ve artan öz yeterlik inancı da başarılı deneyimler için sağlam bir temel oluşturur (Bandura, 2001; Bandura ve Menlove, 1968).

1.2.10.7.2 Sözel İkna

Yeterlik beklentilerini oluşturmada zayıf ve kısa ömürlü olsa da sözel ikna, bireyin yeterlik beklentileri üzerinde etkili olan bir başka kaynaktır. Bireyin her hangi bir etkinlikte başarılı olup olmayacağına dair isteklendirme veya öğütte bulunma sözel ikna olarak tanımlanır (Bandura, 1997, 2001; Bandura ve Menlove, 1968). Bireyin kendisi için zor kabul ettiği bir performansı yerine getirirken destekleyici ve gerçekçi geri bildirimler almasının onu daha fazla çaba göstermesi için motive edebileceği belirtilir. Zaman içerisinde bireyin bu çabasının çoğunlukla gerçek başarıyı sağlayabileceği ve bu durumun da öz yeterlik inancını arttırabileceği söylenir.

Sözel iknanın etkililiği üzerinde çeşitli unsurların öneminden bahsedilir (Bandura, 1997). Bunlardan ilki sözel iknanın gerçekçi olmasıdır. Zira inandırıcı olmayan bir sözel ikna, bireyin aldığı geri bildirimde şüpheyle yaklaşmasına sebep olabilir. Bu nedenle birey sözel olarak teşvik edilirken duruma gerçekçi bir biçimde yaklaşmanın önemli olduğu belirtilir. İkinci unsurun ise teşvik eden bireyin güvenilir ve bilgili bir birey olmasıdır. Saygı duyulan bir bireyden gelen bir geri bildirimin daha az güvenilir bir bireyden gelen geri bildirimle kıyasla daha çok öz yeterliği artırma üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilir. Bir diğer unsurun ise geri bildirimin zamanı olduğu söylenir. Zamanında verilen geri bildirimin, bir müddet geçtikten sonra verilen bir geri bildirimden daha çok öz yeterlik üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ileri sürülür. Sonuncu unsur olarak somut destekten söz edilir. Sözel iknanın rehberlik yapma gibi somut bir destekle birlikte sunulduğunda öz yeterlik üzerinde daha etkili olduğu belirtilir. Ancak öz yeterlik üzerindeki bu olumlu etkilerine rağmen başarılı yaşantılar olmadan tek başına sözel iknanın çok güçlü bir etkiye sahip olamayacağı ifade edilir ((Bandura ve Schunk, 1981).

1.2.10.7.3 Model Alma

Öz yeterliğin bir diğer kaynağının model alma olduğu belirtilir. Her ne kadar bireyin öz yeterlik inancı üzerinde geçmiş başarılı yaşantılar kadar etkili olmasa da bir bireyin, model aldığı bireyin her hangi bir davranışı başarıyla yerine getirmesini gözlemesinin, gözlem yapan bireyin aynı davranışı yerine getirme adına öz yeterliğini arttırabileceği belirtilir (Bandura, 1977). Model alınan bireylerin ilişki kurulan ya da örnek alınan ebeveyn, akraba, arkadaş, öğretmen, yönetici, meslektaş gibi bireylerden oluşabileceği söylenir. Model almanın etkili olmasını sağlayan

çeşitli faktörlerden söz edilir. Örneğin model alınan birey tarafından gösterilen çabanın önemine değinilir. Çünkü bireyin gözlediği modelin gösterdiği çaba sonucunda ulaştığı başarının, gözleyen bireyin öz yeterliğini arttırdığı vurgulanır. Ayrıca modelin gözleyen bireye benzerliğinin de önemli olduğundan bahsedilir. Yani model alınan bireyin gözleyen birey ile benzer geçmişe ve/veya becerilere sahip olmasının gözleyen bireylerin öz yeterliklerini olumlu etkileyebileceği söylenilir. Bunların yanı sıra sadece bir model yerine birden çok model tarafından gözlenen davranışların başarıyla gerçekleştiğinin görülmesinin de önemli olduğu belirtilir. Bu durumun gözleyen bireyde, farklı bireyler tarafından başarının elde edilebileceği düşüncesini güçlendirebileceği ifade edilir (Bandura, 1997).

1.2.10.7.4 Duygusal ve Fizyolojik Koşullar

Duygusal koşullar, öz yeterlik inancını etkileyen bir diğer kaynaktır. Kaygı, korku ya da stres, bireyde yüksek uyarılmaya sebep olur ve bu durumda bireyin başarılı olacağına dair beklentisi -kendilerini daha rahat hissettikleri diğer anlara kıyasla- azalır (Bandura, 1965; Bernstein ve Borkovec, 1973). Bunlara ek olarak fizyolojik koşullar, öz yeterlik inancını etkileyen kaynaklardan biridir. Örneğin daha zorlu bir performans gerektiren bir durumda bireyin kaygı düzeyi artabilir ve bu da sonuçtan korkmasına neden olur. Yani bireyin başarı beklentisi fizyolojik koşullara göre değişir. Eğer fizyolojik koşullar belirsiz ise başarı beklentileri ile performans arasında tutarsızlık ortaya çıkar (Bandura, 1986).

1.2.10.8 Sonuç Belirleyiciler

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında Bandura, davranışın sonuçları tarafından düzenlendiğini savunur. Birey, ödüllendirici olmayan veya cezalandırıcı etkilerle sonuçlanan davranışları tekrarlamama ama ödüllendirici sonuçlara ulaşan davranışları tekrarlama eğilimindedir. Bu nedenle insan davranışının, davranış sonuçlarının düzenleyici etkisi dikkate alınmadan tam olarak anlaşılamaz olduğu ileri sürülür (Bandura, 1986).

Davranışın anlık sonuçlarıyla doğrudan güçlendirildiği ve zayıflatıldığı varsayımına dayanan davranışçı teoriler, davranışların önceki ve sonraki düzenlemeleri arasında ayrım yapar. Ancak sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre davranışın olasılığının onu takip eden yani davranışın gerçekleşmesinin ardından meydana gelen olaylardan etkilenmesi, kontrolün o bölgede olduğu anlamına

gelmez. Zira bu kurama göre davranış sonuçları, gelecekteki durumlarda benzer sonuçlara ilişkin beklentiler yaratır. Bu nedenle bir davranışı önceden de etkiler. Kısaca belirtmek gerekirse bazı davranışların olasılığı, beklenen ödülle artar ve beklenen cezayla azalır. Bir bireyin davranışı ile ulaştığı sonuçlar düşünce yoluyla davranışı etkiler. Bu da pekiştirmenin kendisinden daha büyük bir etki yaratabilir (Baron vd., 1969). Her ne kadar yalnızca dış sonuçların rolünü tanıyan ve bunların davranışı otomatik olarak şekillendirdiğini iddia eden teorilerde, bireylerin esas olarak çevresel etkilere tepki verdiği ileri sürülse de dış sonuçlar, bireyin davranışını tek başına belirlemez. Bu nedenle Bandura, bireyin davranışını etkileyen dışsal pekiştirme, dolaylı pekiştirme ve kendi kendine üretilen sonuçlara dayanan üç düzenleyici sistemden bahseder (Bandura, 2001).

1.2.10.9 Dışsal Pekiştirme

Bireyin becerilerini geliştiren etkinliklerin çoğu başlangıçta yorucu olmasına ve ilgi çekici olmamasına rağmen her hangi bir beceriyi kazanmasının ardından bu durum birey için ödüllendirici hale gelir. Beceri kazanımının erken aşamalarında olumlu pekiştireçlerin yardımı olmazsa bireyin potansiyeli gelişmeden kalır. Bu nedenle önkoşul öğrenmeyi sağlamanın en iyi yolu, davranışları doğal biçimde sürdürülebilir sonuçlar doğuracak noktaya ginceye kadar bireyin çabalarını desteklemektir. Örneğin çocuklar okumayı öğrenmek için başlangıçta biraz teşvike ihtiyaç duyabilir. Ancak okuma becerisini kazandıktan sonra okurken aldığı keyif ve elde ettiği değerli bilgiler için kendi başlarına okumaya başlarlar. Dolayısıyla bireyler çevreleriyle etkili bir şekilde etkileşime geçebilmek için sözel, bilişsel ve el becerileri edindikten sonra bunları kullanmak için dışarıdan gelecek pekiştireçlere ihtiyaç duymazlar (Bandura 1973; 1986).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında Bandura (2001) dışsal pekiştirmenin davranışın sonucu olarak dışarıdan geldiğini belirtir. Onay, para, ayrıcalık, ceza ya da benzeri bir durumun davranışın doğal sonucu olmadığını aksine sosyal bir temelinin olduğunu ileri sürer. Bu sonuçlar artık ortaya çıkmadığında ise -başka bir işlevsel değer kazanmadığı sürece- davranışın azalacağını ifade eder. Bireye her hangi bir davranışı nedeniyle verilen dışsal pekiştireçleri, bireyin içsel motivasyonunu azaltabilir. Bandura bu görüşünü yükleme kuramı ile açıklar. Yükleme kuramında, bireyin davranışlarının nedenlerine ilişkin algılarının, onların gelecekteki durumlarda nasıl davranacaklarını etkilediği belirtilir. Eğer bir birey

davranışlarını, dışsal ödüller için gerçekleştiriyorlarsa bundan o konuda kişisel ilgisinin eksik olması sonucunu çıkaracağına değinilir. Ama dışsal pekiştireç olmadan gerçekleştiriyorsa kendisinin bu davranışı gerçekleştirmeye içsel olarak ilgi duyduğu yargısına varacağı ifade edilir. Bu nedenle faaliyetlere yönelik dışsal pekiştireçlerin bu faaliyetlere katılmaya yönelik içsel motivasyonu azaltabileceği söylenir (Bandura, 2001; Deci, 1975).

İçsel motivasyon genellikle görünürde bir dış ödül olmaksızın etkinliklerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanır. Ancak bireyin bir davranışı gerçekleştirmesi, çeşitli unsurlara bağlıdır. Bu nedenle bu davranışı ne kadar devam ettireceği de değişkenlik gösterir. Örneğin bir birey belirli bir aktiviteye katılmak için yapacak daha cazip bir seçeneği olmadığında içsel motivasyona sahip, daha cazip bir seçeneği olduğunda ise içsel motivasyona sahip değilmiş gibi görünebilir. Bu nedenle davranışın meydana getirilmesi ve kalıcılığı, kişisel ve durumsal etki kaynakları arasındaki sürekli etkileşim ile açıklanabilir (Bandura, 1986; 2001).

Yükleme kuramında bireyin performansındaki düşüşler, içsel motivasyondaki azalma ile açıklanır. Bu durum pekiştireçlerin kontrast etkisi, pekiştireçlerin doygunluğa sebep olması ve pekiştireçlerin zorlayıcı ya da sosyal faydayı öncelikli tutacak biçimde kullanılması gibi çeşitli unsurlardan kaynaklanabilir. Kontrast etki, pekiştireçlerin motive edici özelliğinin ilişkisel olarak belirlenmesidir. Yani aynı sonuç ödüllendirici veya cezalandırıcı olabilir. Çünkü bir davranış için ödüllerin geri çekilmesi bireyler pekiştirmedeki değişime alışana kadar performansı düşürebilecek bir cezalandırıcı olarak kullanılır. Bireylerin aynı davranışı tekrar yapmalarını sağlamak için kullanılan pekiştireçler bir süre sonra doygunluğa da sebep olabilir. Pekiştireçlerin zorlayıcı şekilde örneğin şu davranışı gerçekleştirmediğiniz sürece şu avantajlardan yararlanamazsınız demek gibi kullanılması durumu da karşıt davranışın ortaya çıkmasına sebep olabilir. Dolayısıyla aslında aşırı ödül sunma, bu ödelleri ortadan kaldırma zamanı geldiğinde kimi zorluklara sebep olur. Pekiştireçler, bireylerin normalde ilgi duymayacağı aktivitelere katılımı teşvik eder. Aktivitelere katılım ve beceriler arttıkça sosyal, sembolik ve öz değerlendirmeye dayalı ödüller, pekiştireç işlevini üstlenir (Bandura, 1969; 2001).

1.2.10.10 Dolaylı Pekiştirme ve Dolaylı Ceza

Bireyler yalnızca kendi deneyimlerinden değil başkalarının başarılarından ve hatalarından da faydalanabilir. Bir davranışın başkaları adına başarılı olduğunu görmek, benzer şekilde davranma eğilimini artırır, cezalandırıldığını görmek ise bu eğilimi azaltır. Bu durum dolaylı pekiştirme olarak tanımlanır. Ancak gözlemlenen sonuçların yarattığı etki, gözlemcilerin sonuçlara ne kadar değer verdiğine ve modellenen davranışın türüne göre değişiklik gösterir (Bandura, 1965). Dolaylı ceza ise, bireyin gözlediği olumsuz sonuçların, benzer şekilde davranma eğilimini azaltmasıdır (Bandura, 1973).

Dolaylı sonuçları içeren olaylar, modellenen davranışın türü, modellerin ve pekiştirici unsurların özellikleri, sonuçların türü ve yoğunluğu, bunların haklılığı, ortaya çıktıkları bağlamlar ve modellerin tepkileri dâhil olmak üzere birçok açıdan farklılık gösterebilir. Bir başkasının davranışı sonucunda eriştiği sonuçlardan hareketle ödüllendirilmesi veya olumsuz olarak onaylanması, söz konusu olan davranış türleri hakkında gözleyen bireye bilgi aktarır. Burada modelin yaşı, cinsiyeti ve statüsü etkilidir. Bilgi vermenin yanı sıra gözlenen pekiştirme, gözleyen bireyi motive eder. Yani başkalarının pekiştirildiğini görmek, gözleyen bireyde beklenti oluşturarak motive edici bir işlev görebilir (Bandura, 2001; Borden ve White, 1973). Ayrıca gözlemciler, başka bireylerin ödüllendirildiği ya da cezalandırıldığı zamanda ortaya çıkan duygusal ifadelerinden de etkilenir. Bunun yanı sıra modellenen davranışın güçlendirilmesi yoluyla gözlemcilerin kişisel değerleri de geliştirilebilir veya değiştirilebilir (Bandura, 1973; Bandura vd., 1969).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre bireylerin davranışları yalnızca dış ödüller ve cezalarla belirlenmez. Davranış, hem kendi kendine üretilir hem de dış etki kaynaklarından etkilenir ve bu ikisinin etkileşimi tarafından düzenlenir. Kimi aktiviteler beklenen sonuçlarla sürdürülmesine rağmen çoğu öz pekiştirme yoluyla üretilir. Bu süreçte bireyler kendileri için belirli davranış standartları belirleyerek kendi davranışlarına kendini ödüllendiren veya cezalandıran şekillerde karşılık verir (Bandura, 1997; 2001).

1.2.10.11 Öz Düzenleme

Öz pekiştirme, bireylerin kendi davranışlarını geliştirip sürdürdükleri bir süreçtir. Ancak davranış bir yandan olumsuz öz tepkilerle de azaltılabilir. Bu yüzden öz tepkisel etkilerin arttırıcı ve azaltıcı etkilerini kapsayan öz düzenleme

kavramı kullanılır. Öz düzenlemeli pekiştirme, öz motivasyon -bireyin performansı kendi belirlediği standarda erişene dek çabasına devam etmesi- yoluyla performansı artırır. Öz motivasyon düzeyi pekiştirecin türüne, değerine ve performans standartlarının niteliğine göre değişiklik gösterir (Bandura, 2006).

Çoğu etkinlik için mutlak bir yeterlilik ölçütü olmaması nedeniyle -örneğin bir kişinin yaptığı hayırseverliğin boyutu gibi- öz değerlendirme için yeterli bilgiyi kendi başına taşımaz ve bu performanslar başka bireylerin performanslarıyla karşılaştırılarak değerlendirilir. Dolayısıyla sosyal ölçütlerin kullanıldığı davranışlarda, öz değerlendirme belirli bir davranışı değerlendirmek için mutlak performans düzeyi, kişinin kendi kişisel standartları ve sosyal referans olmak üzere üç bilgi kaynağının ilişkisel biçimde karşılaştırmasını gerektirir. Sosyal referans karşılaştırmaları farklı görevler için farklı biçimler alır ve bir bireyin göreceli konumunu belirlemek için temsili gruplara dayalı standart normlar kullanılır. Ayrıca bir bireyin önceki davranışı da devam eden davranışın değerlendirilmesinde referans olarak kullanılır. Çünkü bireylerin başarıdan sonra davranış standartlarını yükseltme, başarısızlıktan sonra ise bunları gerçekçi seviyelere düşürme eğiliminde olur (Bandura, 1973). Öz düzenleme ile ilgili diğer bir faktör ise davranışların değerlendirilmesiyle ilgilidir. Birey, kendisinin az önemseydiği veya hiç önemsemediği davranışların nasıl yapıldığıyla ilgilenmeme eğilimindedir ve bu nedenle değeri kendince düşük bu davranışlar için çok az çaba harcar. Bireyin davranışının belirleyicilerini nasıl algıladığına bağlı olarak kendi kendine verilen tepkiler de değişir. Bireyin davranışları kişisel tatmin, kendiyle gurur duyma, kendisinden memnun olmama ve öz eleştiri gibi öz değerlendirme sonuçları yoluyla düzenlenir. Ayrıca somut sonuçları hedefe ulaşma koşuluna bağlayarak normalde erteleyecekleri şeyleri de yapmaya başlarlar. Somut ve değerlendirci sonuçlar, davranışı ayrı ayrı etkiler. Ancak birbirlerinden tamamen bağımsız oldukları söylenemez. Çünkü bireyin somut faydalara yönelik hedeflere ulaşması olumlu öz değerlendirmeleri de etkinleştirebilir (Bandura ve Whalen, 1966).

1.2.10.12 Öz Değerlendirme

Davranış teorilerinin aksine sosyal-bilişsel öğrenme kuramında öz değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında olumsuz benlik kavramı bireyin kendini değersizleştirme, olumlu benlik kavramı ise kendini olumlu şekilde değerlendirme eğilimi şeklinde tanımlanır. Bireyin öz

yeterlilik inancı farklı eylemler için farklılık gösterir. Bu nedenle davranışları için farklı öz değerlendirmeler gerçekleştirir. Davranıştaki farklılıkları değerlerdeki farklılıklara bağlayan fakat değerlerin davranışı nasıl düzenlediğini yeterince açıklamayan kişilik teorileri ile karşılaştırılması gerekirse sosyal-bilişsel öğrenme kuramında ödüllerin ancak birey için bir değer taşıması halinde davranış için motive edici özelliğe sahip olabileceği vurgulanır. Ayrıca bu değer, davranışın kendisinde değil onun ortaya çıkardığı olumlu ve olumsuz öz tepkilerde saklıdır (Bandura 2001; 2006).

1.2.10.13 Karşılıklı Belirlemecilik

Bireyin davranışının birey ve çevre faktörlerinin ortak etkisinin sonucu olarak ortaya çıktığını savunan teorilerin aksine sosyal-bilişsel öğrenme kuramında bireysel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasında sürekli bir karşılıklı etkileşim olduğu ifade edilir. Aynı zamanda bireysel faktörlerin ve davranışların birbirlerinin karşılıklı belirleyicileri olarak da çalıştığı belirtilir. Örneğin bireylerin beklentileri onların davranışlarını etkilerken davranışlarının sonuçları da bireylerin beklentilerini değiştirir (Bandura, 2006). Geleneksel teoriler, davranış ve çevreyi birbirinden ayrı faktörler olarak ele alırken sosyal-bilişsel öğrenme kuramında çevrenin, uygun davranışlar gerçekleştirilinceye kadar sadece bir potansiyel niteliğinde olduğu üzerinde durulur. Yani bireyleri etkileyen sabit bir durum olmadığı belirtilir. Örneğin her hangi bir kitabın bir birey onu alıp okumadıkça o bireyi etkilemeyeceği ileri sürülür. Aynı şekilde bireysel belirleyicilerin de etkin hale gelmedikçe sadece bir potansiyel olarak kaldığı öne sürülür. Bu duruma örnek olarak bilgili bir bireyin konuştuğu anda başka bireyleri etkileme durumu söz konusu olabilirken, bu bireyin konuşma imkânı varken dahi susmasının bu etkiyi sağlamayacağı verilir (Bandura 2001).

Kısaca ifade etmek gerekirse, bireylerin etki-tepki ile dış ve iç faktörler ile davranış arasında üçlü karşılıklı nedensellik yoluyla öğrendikleri belirtilir. Bu durumda öğretmen adayları için de gözlem yoluyla öğrenmenin, modelleme sürecinin, öngörü kapasitesinin, dolaylı beklentilerinin, öz değerlendirme becerilerinin ve öz yeterlik inançlarının önemli olduğu söylenebilir. Modelleme sürecinde yaşanabilecek her hangi bir sorunun, öz değerlendirme becerisindeki her hangi bir yetersizliğin ya da öz yeterlik inancındaki bir düşüklüğün (Bandura, 2001)

öğretmen adayının öğretmenlik rollerini etkilemesi muhtemeldir (Shook ve Margolis, 2006).

Kısaca ifade etmek gerekirse, bireylerin etki-tepki ile dış ve iç faktörler ile davranış arasında üçlü karşılıklı nedensellik yoluyla öğrendikleri belirtilir. Bu durumda öğretmen adayları için de gözlem yoluyla öğrenmenin, modelleme sürecinin, öngörü kapasitesinin, dolaylı beklentilerinin, öz değerlendirme becerilerinin önemli olduğu (Bandura, 2001; Shook ve Margolis, 2006) ve bunların da öğretmenlik öz yeterlik inançları üzerinde etkilerinin olduğu söylenebilir.

1.2.11 Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik kavramı, Sosyal-Bilişsel Kuramın anahtar bir kavramıdır. Öz yeterlik, kişinin bir görevi yerine getirmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inançlarıdır (Bandura, 1989). Öz yeterlik inancı ise sorunlarla ya da ortaya çıkan bir durumla başa çıkma davranışının inisiyatifini, harcanan çabanın miktarını ve engeller karşısında sebat etmeyi belirlediği için önemli bir kavramdır (Bandura, 1977). Eğitimin niteliği belirlemesi nedeniyle eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan (Şişman, 2007) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı, günümüzde üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Özdemir, 2008). Öğretimi doğrudan etkilediği için önem taşıyan (Hoy ve Spero, 2005) öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin kendilerini öğretimi başarıyla gerçekleştirebileceklerine ve bu sayede öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceklerine veya öğretme konusundaki yeteneklerine dair inançlarıdır (Atıcı, 2000; Ekinci, 2015; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005; Zimmerman, 2000).

Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin sınıf içinde alacağı kararları doğrudan etkiler. Öğretmenlerin sınıfta etkili olmasında ve gerek öğrencileri gerekse öğretimi etkin yönetebilmesinde büyük bir role sahiptir (Goddard vd, 2004). Bu sebeple öğretmen öz yeterlik inancı, alan bilgisi ve yeterliklerinden daha fazlasını ifade eder (Bandura, 1997; Riggs ve Enochs, 1990). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler; öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırır, öğretimi etkili kılacak biçimde değişik yaklaşımları kullanır, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder, öğrenci merkezlidir, güvenli ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturur, öğrenmeyi sağlamak için daha çok çaba sarf eder, sorumluluk alır ve ortaya çıkan sorunlara karşı çözüm odaklıdır (Balcı, 2001; Goddard vd., 2004; Hoy ve Spero,

2005; Pajares, 1992). Ancak öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler; öğrencilerin öz yeterlik inançlarını olumsuz etkiler, yetersiz olduklarına inandıkları konulara az zaman ayırır, en iyi uygulayabildiği yaklaşımı kullanır, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalır, öğretmen merkezlidir, sıkı disiplin kurarak sorunların önüne geçmeye çalışır ve sorunlardan kaçınır (Bandura, 1993; 1995; 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Hoy ve Spero, 2005).

Öz yeterlik inancı değişime açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inancını toplumsal ve ekonomik durum, mesleğe atfedilen anlam ve sosyal çevre davranışları da olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Schunk, 2011; Woolfolk Hoy, 2015). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ise performansları ile ilgili yapılan mukayeseler, destekleyici ortamda bulunup bulunmamaları, sağlanan dönüt ve motivasyon düzeyleri etkiler (Bandura, 2002).

Öğretmen adayları, üniversiteye girene dek çok sayıda öğretmeni gözlemler. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına önceden sahip oldukları inançlarla girerler (Labone, 2004). Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretime ilişkin inanç sistemlerini hedeflere uygun olarak değiştirmek veya yeniden kavramsallaştırmak önemlidir. Ancak öz yeterlik inançları bir kez yerleştikten sonra değişime karşı dirençlidir (Bandura, 1997; Woolfolk Hoy, 2000) için öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının öğretimin erken dönemlerinde üzerine gidilmesi gerekir (Labone, 2004).

Bu konular dikkate alınarak öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının hazırlık duygularının öğretim görevini yerine getirme yetenekleri üzerindeki etkisi (Housego, 1990); öğretmen adaylarının öğrenci öğretimi sırasında kontrol ve sosyal problem çözmeye yönelik yönelimleri ile birlikte öz yeterlik inançlarındaki değişim (Hoy ve Woolfolk, 1990); öğretimin ilk yıllarında öğretmen yeterliklerindeki değişim (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005); öğretmen adaylarının yeterlik inançları ve algılanan mentorun yeterlik inançları (Knoblauch ve Woolfolk Hoy, 2008); kişisel faktörler, çevresel faktörler ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarındaki farklılıklar (Knobloch, 2006); öğretmen adaylarının yeterlik inançları ile kültürel ve sosyal faktörlerin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına katkısı (Lin ve Gorrell, 2001); çeşitli yeterlik kaynaklarının öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi (Liaw, 2009); öğretmen adaylarının kişisel öğretim yeterliği kaynakları hakkındaki algıları, öğretmen

adaylarının ğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve ğrenci katılımı konusundaki yeterlik inançları ve kişisel ğretim yeterliliği kaynakları arasındaki ilişki (Poulou, 2007); ğretmen adaylarının ğrenci katılımı, ğretim stratejileri ve sınıf yönetimi açısından öz yeterlik inançları (Şenler ve Sungur, 2010); ğretmen adayının okul deneyiminin başlangıcından göreve başlama yılının sonuna kadar yeterlik inançlarındaki değişim (Şahin ve Atay, 2010) incelenmiştir. Çalışma grubu olarak ğretmen adayları (Liaw, 2009; Şahin ve Atay, 2010; Şenler ve Sungur, 2010) ile çalışılmıştır. Araştırmalarla ğretmen eğitimi programının ğretmen adaylarının hazır bulunuşlukları ve bunun da öz yeterlik inancını arttığı (Housego, 1990); ğretmen adaylarının ğrenci öğretiminden sonra ğrenci kontrol ideolojileri açısından önemli ölçüde daha fazla belirleyici oldukları, ğretmen adaylarının, ğrenci öğretimini tamamladıktan sonra önemli ölçüde daha fazla kontrolcü hale geldikleri, genel ğretim yeterliklerinde düşüş olurken, kişisel ğretim yeterliklerinde bir artış olduğu (Hoy ve Woolfolk, 1990); ğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ğrenci ğretimi sırasında önemli ölçüde arttığı ancak öğretimin ilk yılında ğrenci ğretiminde sağlanan destekten kaynaklanan önemli bir düşüş olduğu (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005); okul ortamının ğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bir yordayıcısı olduğu ve mentor öğretmenin ğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını yordamada anahtar faktör olduğu (Knoblauch ve Woolfolk Hoy, 2008); ğretmen adaylarının ğrenci ğretim deneyimleri sırasında yeterlik inançlarında herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen, ğretmen adaylarının ğrenci öğretmenlik deneyimine ilişkin algılarının, ğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile güçlü bir ilişkisi olduğu (Knobloch, 2006); ğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artan deneyimin yanı sıra kültürel faktörlerden de etkilendiği (Lin ve Gorrell, 2001); ustalık deneyimleri duygusunun ve sözlü iknanın ğretmen adaylarının kişisel ğretim yeterliliğini arttırdığı (Liaw, 2009); ğretmen adaylarının motivasyonlarını kişisel ğretim yeterliklerinin bir kaynağı olarak algıladıkları ve bunu ğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve aktif ustalık deneyimlerinin izlediği (Poulou, 2007); ğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve ğretim materyalleri konusunda daha etkili oldukları ama zor öğrencilerle nasıl başa çıkılacağı veya velilerle nasıl iletişim kurulacağı gibi hususlarda yeterli olmadıkları (Şenler ve Sungur, 2010); ğretmen adaylarının ğrenci ğretimi sırasında öz yeterlik inançlarının arttığı (Şahin ve Atay, 2010) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özet olarak, öğretmen eğitiminin öz yeterlik inançlarını değiştirmede ya da yeniden kavramsallaştırmada önemli olması nedeniyle öğretmen adaylarının yeterlik inançlarındaki değişimler birçok bağlamda araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu araştırmalarda eğitim süreçlerinde öğretim pratiği yapabilecekleri fırsatların, öz yeterlik inançlarının oluşturulmasında etkili olduğu düşünülür. Öğretmenlerin öz yeterlikleri kadar öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının da öğretim üzerinde etkili olan başka bir unsur olduğu söylenebilir.

1.2.12 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

İnsan davranışını anlamada, tutumun farklı şekillerde algılanmasının kritik öneme sahip olduğu söylenir (Gourneau, 2005). Tutum, bireyin zihinsel bir nesneye yönelik duygularını, hislerini ve eylemlerini gösteren eğilimi olarak tanımlanır (Ajzen, 2005; Dikmen ve Tuncer, 2018; Üstüner, 2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ise bireyin mesleğine yönelik zihnindeki düşünceler/duygular şeklinde tanımlanmaktadır (Çamadan ve Duysak, 2010).

Öğretmenin, öğrenmeye rehberlik ederek eğitim-öğretim amaçlarının gerçekleştirilip nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir rolü olduğu kabul edilir (Aktürk, 2012; Atalmış ve Köse, 2018; Gülbahar vd., 2023). Bu nedenle eğitim alanında tutumun, diğer mesleklere nazaran daha önemli olduğu ifade edilir. Zira ilgili literatür incelendiğinde pek çok çalışmada öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumlu oluşunun öğrencilerin öğrenmelerini olumlu; olumsuz oluşunun da öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülür (Bayrakdar vd., 2016; Berry, 2010; Cassady, 2011; Hwang ve Evans, 2011; OECD, 2011). Bireylerin yetiştirilmesinde böylesine büyük bir paya sahip olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergilemesi her açıdan gerekli görülür (Atik, 2020; Kızıldaş vd., 2012). Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sahip olduğu tutum kadar öğretmenlik yapmaya başladıktan sonraki tutumları ve tutumlarında meydana gelen değişiklikler de önemlidir (Baş ve Şentürk, 2019; Kuyumcu ve Kaya, 2020). Gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını kıdem, öğrenci hazırbulunuşluğu, çalışılan okul, sosyo-ekonomik durum (Hartwig ve Schwabe, 2018; Ilgan vd., 2013; Kozağaç, 2015; Philippines vd., 2017; Tuncer ve Bahadır, 2016) gibi pek çok faktör etkileyebileceği ve bu da öğrenci başarısını etkileyebileceği (Adıgüzel, 2017; Akdemir, 2018; Bakaç ve

Özen, 2017) için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun üzerinde önemle durulması gerektiği söylenebilir.

1.3 İlgili Literatür

1.3.1 Öğretmenlik Rollerine İlgili Çalışmalar

1.3.1.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şahin ve Kumral (2013) tarafından hazırlanan “Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri” başlıklı çalışmada, formasyon grubu öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik algılarını mesleki rol algılarıyla ilişkili bir şekilde incelemektedir. Örnek olay çalışması olduğu belirtilen çalışma, 32 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öğretmeni, tekniker ve tasarımcı, programı da kalıp ve hamur olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan ek analiz sonuçlarında ise teknikerlik olarak gören öğretmen adaylarının programı kalıp, tasarımcılık olarak gören öğretmen adaylarının da hamur şeklinde algıladığı ortaya çıkmıştır.

Yirmibeş (2017) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi” konulu çalışmada öğretmenlerin hangi mesleki kimliği benimsediğini ve bununla psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tekli ve ilişkisel tarama modelini temel alan çalışmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. 290 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği, Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliğine ilişkin algılarının teknisyen öğretmen mesleki kimliği algılarından daha düşük olduğu, aktivist öğretmen kimliğinin işbirliği alt boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde işbirliği algısına sahip olduğu, aktivist öğretmen kimliği sorumluluk alt boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca teknisyen öğretmen kimliğinin, rekabet alt boyutunda erkeklerin kadın öğretmenlerden daha rekabetçi, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerden daha yüksek düzeyde rekabet algısına sahip, yine aynı boyutta lisans mezunu öğretmenlerin rekabet algılarının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerinkinden yüksek, standartlaşma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinkinden yüksek ve özerklik boyutunda, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ilişki olduğu, aktivist öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı, teknisyen öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçü-Dinçer tarafından 2022 yılında hazırlanan “The optimal role for English teachers: Reflective practitioner” çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mevcut öğretmen kimliğini nasıl tanımladığı incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemine dayalı gerçekleştirilen bu çalışmanın örnekleminin İngiliz Dili Öğretimi Yüksek Lisans programına kayıtlı olan hizmet içi İngilizce öğretmenleridir. Veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Tematik analiz sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mevcut rollerinin tanımlanması ve İngilizce öğretmenleri için ideal rol olarak adlandırılması olarak iki temel tema belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini düşünen uygulayıcı olarak tanımladıkları, entelektüel dönüştürücü rolünün erişilemez olarak görüldüğü, pasif teknisyen rolünün öğretmenler arasında tercih edilebilir bir rol olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla İngilizce öğretmenleri için en uygun rolün düşünen uygulayıcı olduğu belirtilmiştir.

1.3.1.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Izadinia (2012)’nın hazırladığı “Teacher educators as role models: A qualitative examination of student teachers’ and teacher educators’ views towards their roles” konulu çalışmada dil öğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi (TEFL) ile ilgili fikir ve inançlarının ve öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının dil öğretmeni olarak rollerine ilişkin inançları ve algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nitel analiz yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Tahran’daki beş üniversitede eğitim gören 20 İranlı öğretmen adayı ve

on mentor öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği mesleğine karşı eleştirel bir yaklaşıma sahip oldukları, sosyo-politik rollerinin farkında oldukları; toplumda sorumlu bir vatandaş olmanın ön koşulu olarak öz-farkındalığı gördükleri ve eleştirel ve dönüştürücü öğretmenlerin problem çözücü olması gerektiğini söyledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mentor öğretmenlerin ise kendilerini, otoriteler ve kurumlar tarafından dayatılan bir değer sistemine uymak yerine, karar verme ve bireylere ve topluma fayda sağlamaya yönelik hareket etme gücüne sahip değişimin failleri olarak gördükleri; asıl rollerini öğrencilerin dil problemlerini çözmek ve onların İngilizce dil yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak olarak gördükleri ve öğrencilerin kendileri ve toplumları hakkında farkındalık yaratmanın kendi sorumluluğunda olmadığını varsaydıkları, bunu nasıl yapacaklarını bilmediklerini veya bu sorumluluğu yerine getirmekte zorlandıklarını kabul ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki gruptaki katılımcıların, eleştirel düşünme kavramına ilişkin sağlam bir teorik anlayışa sahip oldukları anlaşılmıştır.

1.3.2 Mentor Öğretmenler ile İlgili Çalışmalar

1.3.2.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yavuz (2011) “The problematic context of mentoring: Evidence from an English language teaching department at a Turkish university” başlıklı çalışmasını öğretmen adaylarının mentor ve mentorluk kavramlarına ilişkin algılarını ve deneyimlerini keşfetmek üzere gerçekleştirmiştir. Çalışmaya bir mentor ve eğitim programlarının son yılında olan altı İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencisi katılmıştır. Çalışmada nitel bir durum çalışması metodolojisi kullanılmış ve veriler, öğretmen adayları ve mentorlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen adayları tarafından tutulan yarı yapılandırılmış günlükler ve araştırmacı tarafından tutulan bilgilendirme notları yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının dokuz kategoride mentor ve mentorluk kavramları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin İngilizce seviyelerine ilişkin ön bilgi eksikliği, mentor geribildirim eksikliği, planlama için zaman eksikliği ve fakülte öğretmeninden ve mentordan gelen yönlendirmelerin birbiriyle çelişmesi gibi sorunları olduğu; mentor öğretmenlerin ise öğretim materyallerini planlama ve seçme konusunda yardım eksikliği hissettiği belirlenmiştir.

Özçelik (2012) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri” konulu çalışmada bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüşlerini incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde Okul Deneyimi, ikinci döneminde ise Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan toplam 181 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüş Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda yabancı dil öğretmen adaylarının, dersin kendilerine sağladığı kazanımlarla ilgili maddelere olumlu yönde katıldıkları, dersin amacına ulaştığı ve uygulamadan memnun oldukları belirlenmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarında okul uygulama derslerinin etkisini, okul uygulama dersleri boyunca uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının bu dersler süresince öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inancı gelişimindeki desteğinin incelendiği çalışma Özdemir tarafından 2012 yılında yapılan “İl Eğitim Denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli” konulu çalışmadır. İngilizce öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarının sağladığı desteğe ilişkin algılarını belirlemek için Uygulama Öğretim Elemanı Desteği Ölçeği geliştirilmiştir. Boylamsal desenli çalışmanın örneklemini öğretmen eğitimi programının son sınıfındaki 62 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri geliştirilen ölçek haricinde Öğretmen Yeterlik Algısı ölçeği ve Uygulama Öğretmeni Desteği Ölçeği ile toplanmıştır. Bunların yanı sıra 12 İngilizce öğretmen adayıyla röportaj yapılmıştır. Çalışmanın sonunda İngilizce öğretmen adaylarının uygulama derslerinin başında kendilerini yeterli hissetmesine rağmen ilk dönemde alınan Okul Deneyimi dersi sonunda öğretmenlik öz yeterliklerinde bir düşüş olduğu görülmüştür. Ancak bu algılarının ikinci dönemde aldıkları Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda arttığı belirlenmiştir. Ayrıca hem uygulama öğretmenin hem de uygulama öğretim elemanının İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Altay'ın (2015) "Implementation of a mentor training programme for English language teachers: Perceptions of stakeholders in the mentoring programme" başlıklı çalışmada bir mentor eğitimi programının tasarımına yönelik ihtiyaç analizi yürütüp, eğitimin uygulamasından sonra programın etkileri incelenmiştir. Çalışmanın yöntemi karma tasarımdır. Çalışma kapsamında öncelikle ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizinin yapılması için 78 öğretmen adayına ölçek uygulanmıştır. Ayrıca 14 öğretim elemanı ile de anket yapılmıştır. Buradan nitelikli mentorluğun sınırlı sayıda olduğu, mentor öğretmenlere öğretmen adaylarının rastgele dağıtıldığı ilgilere ulaşılmıştır. Ardından öğretmenlik uygulamasının yapılacağı yarıyılın başında 11 mentor uygulama öğretmeni, mentorluğun hem teorik, hem pratik yönleri hakkında resmi gereksinimleri ile ilgili bilgi aktarmayı amaçlayan bir mentor eğitim seminerine (hem öncesinde hem sonrasında ölçek ve açık uçlu görüşme sorularıyla katılımcılardan veri toplanmıştır) katılmıştır. Araştırmanın sonunda mentor öğretmenlerin eğitime karşı çok olumlu tutum sergiledikleri, eğitimin sonunda algılarında mentorluk ile stajın bazı yönleriyle ilgili farkındalıkta değişiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak ulaşılan sonuçların, uygulanan mentor eğitiminin belli bir oranda etkili olduğunu gösterdiği belirtilmiştir.

Örsemir Panpallı'nın (2016) "Becoming a mentor: An action research on enhancing an EFL teacher's mentoring skills in Turkey" başlıklı çalışmada İngiliz Dili Eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliğine ilişkin uygulamaları ve ihtiyaçları belirlemek, uygulama öğretmenliği yetilerini geliştirmek için bir eğitim programı tasarlamak ve uygulamak ve uygulanan eğitim programının katılımcıların etkili bir uygulama öğretmeni ile ilgili kişisel teorileri ve uygulamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eylem araştırması araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, repertory-grid tekniği, görüşme, günlük, KWL tablosu ve geribildirim görüşmesi ses kayıtları aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulanan uygulama öğretmenliği eğitiminin hem uygulama öğretmeni hem de öğretmen adayları açısından olumlu etkilerinin olduğu, aday öğretmenlerin eğitim süresince gerek uygulama öğretmenliğine ait farkındalığında gerekse pedagojik bilgisinde artış olduğu ve öğretim stratejilerine ait becerilerinin geliştiği ve bu gelişimin uygulama öğretmenlerinden aldıkları destek ve yönlendirme sayesinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Torun tarafından 2017 yılında yapılan “An investigation into the nature and effectiveness of post-observation feedback to the ELT student teachers from the peer, mentor and the supervisor” konulu çalışmada İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarına akran, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlem sonrası verilen geribildirimlerin doğası ve etkililiğini araştırma, belirtilen bu kaynakların verdiği geribildirimlerin farklı yönleri olup olmadığı ve öğretmen adaylarının öğretmenlik gelişimi sürecinde bu üç kaynaktan aldıkları geribildirimleri hangi açılardan etkili bulunduğu incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak vaka çalışmasının seçildiği çalışmada, veriler gözlem sonrası toplantılar, görüşme, geribildirim formları ve öğrenci günlükleri aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda bu kaynaklar tarafından verilen geribildirimlerin odak ve tür açısından farklılıklar gösterdiği ve bu geribildirimlerin öğretmen adaylarının öğretmenlik gelişimi sürecinde etkili bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın ve Ok tarafından 2020 yılında tamamlanan “Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers’ perspectives on cooperating teachers’ roles in the Turkish context” konulu çalışmada mentor öğretmenlerin mentorluk uygulamalarını, öğretmen adaylarının rol-sorumluluklarını yerine getirme konusundaki bakış açılarındaki olası farklılıkları öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğretmenlik isteklilikleri ve üniversiteleri ile ilgili olarak incelemiştir. Nicel araştırma yöntemiyle düzenlenen çalışmanın katılımcıları, Türkiye’deki iki devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde 2016 yılı Bahar yarıyılı döneminde Uygulama Öğretmenliği dersine kayıtlı son sınıf 205 öğretmen adaydır. Öğretmen adaylarından nicel veri toplamak için bir anket kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin rol-sorumluluklarını yerine getirme konusundaki algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, öğretmenlik isteklilikleri ve üniversitelerinin algılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Örsdemir ve Yıldırım tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen “I would like her to...: ELT student-teachers’ reflections on mentoring practices” başlıklı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının algıladıkları mentorluk uygulamalarını ve mentor gelişim alanlarını araştırmak olarak belirtilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Üç İngilizce öğretmen adayı, çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, görüşmeler ve öğretmen adaylarının

mentorlarıyla ilgili deneyimlerini yazdıkları günlükler aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretim modellemesinin ve mentorun kişisel özelliklerinin en yaygın mentorluk uygulamaları olduğunu, ancak geri bildirim, pedagojik bilgi ve sistem gereksinimleri ile ilgili uygulamaların nadiren kullanıldığını ortaya çıkarmıştır.

Ersin ve Atay (2021) “Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education” konulu çalışmalarında, çevrim içi mentorluk deneyimini öğretmen adaylarının bakış açısından incelemektedir. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada sekiz haftalık çevrim içi okul deneyimi kursunun tamamlanmasının ardından rastgele seçilen 35 öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının çoğunlukla olumlu bir çevrim içi mentorluk deneyimi yaşadığı, sınırlı profesyonel destekle yeterli bağlamsal ve teknolojik destek aldıkları, ancak danışmanlarının daha fazla zaman ayırmasını, üniversite denetçilerinin uygulama okullarını kontrol etmesini ve daha fazla çevrim içi öğretim örneği ve kılavuzu sağlamasını bekledikleri belirlenmiştir.

Aydın ve Ok tarafından 2022 yılında hazırlanan “Mentoring practices in ELT practicum: What do the leading actors experience?” başlıklı çalışmanın amacı mentorluk rollerinin ve sorumluluklarının yerine getirilmesini öğretmen adaylarının, danışmanların ve mentorların bakış açılarından keşfetmek olarak açıklanmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu üç devlet üniversitesindeki İngilizce Dil Öğretimi bölümünde eğitim alan 194 öğretmen adayı, bu bölümlerde Uygulama Öğretmenliği dersi veren 10 danışman öğretmen ve 10 mentordan oluşmuştur. Çalışmanın nicel verileri öğretmen adaylarına uygulanan ölçekle, nitel verileri ise danışman ve mentorlarla gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının, mentorlarının; koruyucu, kolaylaştırıcı-destekleyici, gözlemci-geri bildirim sağlayıcı ve meslektaş rollerini yerine getirilmesi konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir. Ancak eğitmen-bilgilendirici, rol modeli, değerlendirici, işbirlikçi ve yansıtıcı rollerinin yerine getirilmesi konusunda kısmen hemfikir oldukları ortaya çıkmıştır.

Özkanal ve Yüksel tarafından 2023 yılında tamamlanan “Mentoring ELT pre-service teachers: To use or not to use L1 in language classroom” başlıklı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının dil sınıflarında anadil kullanımına ilişkin

algılarını ve staj sırasında mentor öğretmenlerin anadil kullanımına ilişkin düşüncelerini araştırmak şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 42 İngilizce öğretmen adayı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, görüşme ile elde edilmiştir. Bulgular, staj eğitimini başında bazı öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenimini teşvik etmek için anadilin asgari düzeyde kullanılması veya hiç kullanılmaması yönünde bir tercihte bulunduklarını ancak mentorların sınıf yönetimi için anadili başarılı bir şekilde kullanmalarına ilişkin gözlemleri ile fikirlerini değiştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla mentorları gözlemlerinin öğretmen adaylarının anadil kullanımına ilişkin düşüncelerinin ve inançlarının, öğretim stratejilerini değiştirme üzerinde etkili olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbak, Altun ve Akcan tarafından 2024 yılında hazırlanan “The impact of online training on mentoring in a teacher education program” başlıklı çalışmanın amacı mentorluk ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış bir çevrim içi mentor eğitim programının, öğretmen adayları tarafından algılanan mentorluk uygulamaları üzerindeki etkisini incelemek olarak belirtilmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler anket aracılığı ile elde edilmiştir. 15 mentor öğretmen ve 31 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizi ile eğitim programının, mentorların profesyonel destek sağlama, gözlemler yapma ve yapıcı geri bildirim sunma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rigler (2002) “Mentor-mentee transactions: Insights into the mentoring of two beginning English teachers” konulu çalışmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin mentorluk ihtiyaçlarını incelemiştir. Fenomenolojik yönetime göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu iki yeni İngilizce öğretmeni ve onların mentorları oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak görüşme, e-posta, gözlem, sınıf gözlemleri ve yerel okullar ve mentorluk programlarıyla ilgili belgeler kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin algılanan mentorluk ihtiyaçlarının öğretmen hazırlık programları, İngilizce öğretiminin sorumlulukları, mentorluk rolüne ilişkin varsayımları ve kariyerlerine başladıkları yerel okul bağamları tarafından şekillendirildiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, başlangıç seviyesindeki bu iki İngilizce öğretmenine sağlanan mentor desteğinin fayda sağladığına işaret etmiştir.

Cooper ve arkadaşları tarafından 2004 yılında yayımlanan “How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: Call for action” başlıklı çalışmada, yabancı dil öğretmeni geliştirme programlarından yetişen öğretmenlerin mesleki hazırlıklarının etkinliğini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu Gürcistan’daki 341 yabancı dil öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda yabancı dil öğretmeni geliştirme programlarının yeterince denetlenmediği, öğretmenlik stajı sırasında öğretmen adaylarına sunulan rehberliğin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kastelan-Sikora (2013) “Mentoring beginning second language teachers: Perceptions of challenges and expectations of support” konulu çalışmasında göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenleri karşılaştığı zorlukları incelemiştir. Ayrıca mentorluğun bir İngilizce öğretmenin konu alanı kimliğine nasıl katkıda bulunduğu, göreve yeni başlayan öğretmenler, mentor öğretmenler ve müdür yardımcılarının mentorluğa ilişkin algı ve beklentilerinin neler olduğu araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmada amaçlı örnekleme yoluyla 4 İngilizce öğretmeni, 4 mentor öğretmen ve 2 müdür yardımcısı örneklem olarak belirlenmiştir. Veriler yüz yüze görüşme ve gözlem aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin aldıkları mentorluk desteğinin yeterli olduğunu, aidiyet duygusuna sahip olmayı önemsediklerini belirttiği anlaşılmıştır. Buna karşılık, mentorların ve müdür yardımcılarının göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarını fark etmedikleri belirlenmiştir.

Chi (2015) tarafından hazırlanan “The effectiveness of the practicum in EFL teacher education: Case studies of three universities in Vietnam” konulu çalışmada Vietnam üniversitelerinde mevcut İngilizce stajının etkililiği hakkında üniversitenin akademik personelinin, üniversite danışmanlarının, okul danışmanlarının ve stajyer öğretmenlerin algıları incelenmiştir. Araştırma metodolojisi, Vietnam’daki üç üniversitenin vaka çalışmasından oluşmuştur. Veriler, 18 İngilizce öğretmeni eğitimcisi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra uygulama öncesi görüşmeler ve 12 İngilizce öğretmenliği adayı ile takip görüşmeleri, öğretmen adaylarının öğretime ilişkin 24 sınıf gözlemi; öğretmenlik uygulamasıyla ilgili belgelerin analizi ve üç kurumdan 141 son sınıf İngilizce öğretmenliği adayı ile yapılan bir anket dâhil olmak üzere karma yöntem yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır.

Arshavskaya tarafından 2016 yılında hazırlanan “Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: A case study approach” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının mentor öğretmen deneyimleri incelenmiştir. Vaka çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada iki İngilizce mentor öğretmeni ve iki İngilizce öğretmen adayı çifti, çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, 15 haftalık bir akademik dönem boyunca katılımcı öğretmenlerin gelişiminin izlenmesi ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda bir gruptaki mentorun daha uzman olarak hareket ettiği, diğer gruptaki mentorun ise karşılıklı ilişkiye ağırlık verdiği belirlenmiştir.

Yuan (2016) “The dark side of mentoring on pre-service language teachers’ identity formation” başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sırasında aldıkları mentorlukla ilgili olarak kimliklerini nasıl yapılandırdıkları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle düzenlenen çalışmanın katılımcıları iki dil öğretmeni adayıdır. Veriler, görüşmeler, gözlemler ve yansıtıcı günlükler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının, mentorların olumsuz etkileri nedeniyle ideal kimliklerine ulaşmada büyük zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Kissau ve King’in (2015) “Peer mentoring second language teachers: A mutually beneficial experience?” konulu çalışmasında öğretmen adaylarının ve mentorların mentorluk uygulamasını ne ölçüde faydalı bulduğu incelenmiştir. Çalışmada karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının deneyimlerine ilişkin nicel ve nitel veriler anket, açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Mentorluk yapan öğretmenlerle ilgili olarak, mentorluk uygulamasının sonunda sunulan derinlemesine yazılı bir yansıma aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmaya toplam 54 mentor ve öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda her iki tarafın ilişkisinin yargılayıcı olmayan, destekleyici bir şekilde gerçekleştiğinde karşılıklı olarak fayda sağlandığı ve her iki grubun da yaş açısından denk olması durumunda ilişkinin kolaylaştığı belirlenmiştir.

Li tarafından 2024 yılında hazırlanan “How best mentors mentor: A metadiscursive investigation of mentoring styles in pre-service teacher training” başlıklı çalışmanın amacı, öğretmenlik bölümünden mezun olan bireyleri İngilizce dil öğretiminde karşılaşılabilecekleri olası zorluklara hazırlamak için bir hizmet öncesi mentorluk programı oluşturmak olarak açıklanmıştır. Çalışmada karma

araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri ölçek ve yansıtıcı günlük formları ile elde edilmiştir. Çalışma grubunu, ilk ve ortaöğretimde görevli olan 9 mentor ve İngilizce öğretmenliği bölümünde mezun olan 27 kişi oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi ile mentorların anlayışlı ve coşkulu olması gibi özelliklerinin mezunların hedeflerine ulaşmaları adına kolaylık sağlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca grup dinamiklerinin, mentorların deneyimlerinin ve kişisel özelliklerinin, mentorların öğretim stilini ve iletişim dilini etkileyen önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Tabali ve Monasterio tarafından 2024 yılında tamamlanan “Pre-Service teacher mentors’ perceptions regarding their role and preparation for mentoring in Chile” başlıklı çalışmanın amacı hizmet öncesi öğretmen mentorlarının mentor olarak oynadıkları temel rollere ilişkin bakış açılarını ve beklentilerini araştırmak şeklinde ifade edilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 7 İngilizce mentor öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, grup görüşmesi ve bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, mentorların gelecekteki öğretmenlere daha iyi rehberlik etmek için üniversitelerden ve hükümetten net yönergeler beklediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmenlerin eğitime daha fazla dâhil olmayı bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Senom, Shah, Nor ve Fahrurrazi tarafından 2025 yılında hazırlanan “The Management of Supervisor-Mentor Partnership to Support Preservice Teachers’ Professional Identity Development during Practicum” çalışmada başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının staj sırasında üniversite danışmanları ve mentor öğretmenleri arasındaki işbirliğini ve bunun öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimini nasıl etkilediğini keşfetmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu üç hizmet öncesi İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, staj sırasında danışman-mentor işbirliğinin, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin kişisel, bağlamsal ve mesleki yeterlilikleri açısından kimlik gelişimini arttırmaya yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

1.3.3 Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı ve Mesleki Tutum ile İlgili Çalışmalar

1.3.3.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Cabaroğlu (2004) yaptığı “Professional development through action research: Impact on self efficacy” isimli çalışmada kendisinin geliştirdiği ve sınıf uygulamalarını anlamalarına ve geliştirmelerine ve bilgi tabanlarına katkıda bulunurken öğrenme ve öğretmeye sorgulamaya dayalı bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olmak için tasarladığı 14 haftalık kursun, İngilizce öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada karma yöntem araştırma tasarımını benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinde İngilizce öğretmenliği programına devam eden 60 son sınıf öğretmen adaylarından oluşmuştur. Çalışmanın verileri Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen yansıtıcı günlükler ve bir kurs değerlendirme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analiz edilmesi ile katılımcıların öz yeterliliklerinin, öz-farkındalığın, problem çözme becerilerinin ve otonom öğrenmenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Göker tarafından 2006 yılında hazırlanan “Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education” adlı çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uygulamalı oturumlardan sonra bir akran koçluğu eğitim programı kullanarak eğitilen öğretmen adaylarının, tanımlanmış bir dizi öğretim becerisi ve öz yeterlik ölçütlerinde sadece geleneksel mentor uygulaması alanlara göre daha fazla gelişme gösterip göstermediğini incelenmektedir. Nitel yöntem olarak tasarlanan çalışmanın grubu, bir vakıf üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden 32 öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Veriler görüşme ve gözlemler yapılırken alınan video ve ses kayıtları ile elde edilmiştir. Sonuç olarak deney grubundaki öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüş ve akran koçluğunun öz yeterliliği etkilediği ortaya çıkmıştır.

Atay’ın (2007) “Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context” başlıklı çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretim süresi boyunca yeterliklerindeki değişimi ve değişime katkıda bulunan faktörler incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul’daki bir devlet üniversitesinin İngilizce

öğretmenliği bölümünde eğitim alan 78 öğretmen adayıdır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve yapılan odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi ile öğretmen adaylarının öğretim stratejileri için yeterlik puanlarının, sınıf yönetiminin ve öğrenci katılımının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı anlaşılmıştır. Odak grup görüşmelerinin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının kendi öğretim yeterliklerine ilişkin farkındalıklarının, öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının, iş birliği yaptıkları öğretmenlerin uygulamalarının, sınıf uygulamalarının ve uygulama yaptıkları okulun uygulamaları sırasında öz yeterliklerine katkıda bulunan faktörler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aliş'in (2008) "Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi" konulu çalışmasında, öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimi üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir devlet üniversitesinde görevli olan 48 öğretim elemanı araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veriler, İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği ve Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının ve İngilizce öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre değişmediği, İngilizce öz yeterlik inançlarından sadece okumaya ilişkin öz yeterlik inancı ile iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlardan öğretmen/akran düzeltmesinin doğası ile ilgili alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Koçoğlu tarafından 2011 yılında hazırlanan "Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers" isimli çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelenmektedir. Bu amaçla hazırlanan çalışma, nicel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu bir devlet üniversitesinde eğitim alan 90 İngilizce öğretmen adayıdır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Testi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının dersi eğlenceli hale getirmekten ziyade dersi yönetmede kendilerini daha yeterli hissettiklerini, stres toleransı ve atılganlık yeterliklerinde yüksek puanı aldıklarını,

duygusal zekâ açısından bağımsızlık ve öz saygıda düşük puanlar aldıklarını ve duygusal zekâ ile öğretmen adaylarının yeterlikleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Uçar'ın 2012 tarihinde hazırladığı “İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği” konulu çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu ve bu ortamı kullanma sıklıkları arasında ilişki olup olmadığı incelenmektedir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Başarı Yönelimleri Ölçeği, İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanımına İlişkin Formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı son sınıfa kayıtlı 186 öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının yüksek olduğu, öğretmen öz yeterlik inancı ve başarı yönelimi ile çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu arasında bir ilişkinin bulunmazken öğretmen öz yeterlik inancı ile öğrenme başarı yönelimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yüksel (2014) tarafından hazırlanan “Becoming a teacher: Tracing changes in pre-service English as a foreign language teachers' sense of efficacy” isimli çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının bir yıl boyunca öz yeterliklerindeki değişimleri izlemeyi ve öz yeterliliklerini etkileyen olası bilgi kaynakları incelenmektedir. Araştırmada eşzamanlı karma model tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş yansıtıcı günlük formuyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının; yeterliklerinin zaman içinde önemli ölçüde değiştiği, bilgi kaynakları olarak dolaylı deneyim ve duyuşsal durumdan ziyade aktif ustalık deneyimine ve sosyal iknaya daha fazla bağlı oldukları anlaşılmıştır.

Merç'in (2015) “Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre-service EFL teachers” başlıklı çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı ile yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmektedir. Karma araştırma yönteminin

kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretmenlik uygulaması yapan 117 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, Öğretmen Adayı Yabancı Dil Öğretme Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının düşük düzeyde öğretme kaygısına sahip olduğu, öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet ve uygulama okulu türünün kaygı ve öz yeterlik inancının nedenleri olarak ortaya çıkmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tertemiz ve Ağildere’nin 2015 yılında tamamladığı “Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri” konulu çalışmada yabancı diller öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi inançlarını incelenmektedir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği Aday Öğretmen Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Öğretmenliği Bölümü 3., ve 4. sınıflarında okuyan 185 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının gerek ölçeğin tamamına gerekse öz yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yüksek olduğu, puan ortalamalarının cinsiyet, anabilim dalı, okul deneyimi/gözlem dersi alıp almama durumuna göre farklılık göstermediği, okullarda uygulama yapma değişkeninin ise yalnızca öz yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Uygur ve Çakır’ın 2015 yılında tamamladığı “İngilizce öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi” isimli çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları lise türüne, öğretim türüne, sınıf düzeylerine ve son sınıfların öğretmenlik uygulamasında geçirdikleri süreye göre farklılaşp farklılaşmadığını incelenmektedir. Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında, tüm sınıflarda okuyan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. İngilizce Öğretmenliği Özyeterlik İnancı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmayla öğrencilerin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları lise türü ve öğretim türüne göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ve öğretmenlik uygulaması değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar ve Yazıcı Bozkaya'nın (2016) "Pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs, goal orientations, and participations in an online learning environment" başlıklı çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını, hedef yönelimlerini ve çevrimiçi bir öğrenme ortamındaki katılımları incelenmektedir. Gömülü karma desen kullanılan araştırmanın nicel kısmında, katılımcılar 186 İngilizce öğretmeni adayından oluşmuştur. Nicel verileri elde etmek için İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlik Duygusu Ölçeği (ESTES) ve Başarı Hedefleri Anketi'nin revize edilmiş hali (AGQ-R) kullanılmıştır. Nitel kısmın çalışma grubunu iki öğretmen adayı oluşturmuş ve bire bir görüşme şeklinde nitel veriler toplanmıştır., verilerin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının; öz yeterliklerinin yüksek olduğu, bazılarının birden fazla hedef yönelimli olduğu, çok azının çevrimiçi öğrenme ortamına katıldığı, hedef yönelimleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Erol ve Özdemir tarafından 2018 yılında hazırlanan "Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk veözyeterlik algılarının incelenmesi" konulu çalışmada okul tabanlı mentorluk uygulaması ile öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülen çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesinin Pedagojik Formasyon programında öğrenim gören 439 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada Mentorluk İşlevleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerinin mentorluk işlevlerini kısmen yerine getirdiklerini, öğretmen öz yeterliği konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, mentorluk işlevleri ile öğretmen öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Turan tarafından 2018 yılında hazırlanan "İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi" çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri incelenmektedir. Araştırmanın yöntemi nicel, modeli ise ilişkisel taramadır. Çalışma grubu Şanlıurfa'nın merkez Karaköprü ve Haliliye ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan 212 İngilizce öğretmenidir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısı Ölçeği (ELTSES) ve Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki öz

yeterlik algılarının bazı değişkenlere (görev yapılan okul, kıdem, haftalık ders yükü ve İngilizce hazırlık sınıfı okuma) göre anlamlı biçimde farklılaşırken bazı değişkenlere (cinsiyet, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte türü ve hizmet içi eğitim alma) göre ise anlamlı biçimde farklılaşmadığını, kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yabancı dil öğretim yöntemlerini benzer şekilde tercih ettiklerini göstermiştir.

Gömleksiz ve Aslan (2019), “İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları” konulu çalışmada ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarını karma yöntem olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Doğu Anadolu bölgesindeki bir il merkezinde bulunan tüm ilkökul, ortaokul, lise, proje okulu ve bilim sanat merkezinde çalışmakta olan 295 İngilizce öğretmenidir. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda nicel olarak elde edilen verilerin analiz edilmesi ile cinsiyet, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim durumu ve çalışma durumu açılarından öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca nitel verilerin analizi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminin etkili olabilmesi için alan bilgi ve becerilerine ve sosyal becerilere sahip olması, etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için meslektaşları, okul, aile ve toplumla motivasyon, başarıyı artırma çalışmalarında ve sorunsal durumlarda iş birliği kurmayı önemseydiği, iş birliği için çoğunlukla öğrenci velisi ve ailesiyle görüşmeler yapmayı tercih ettiği, uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğrenci seviyesine uygunluğu ölçüt olarak benimsediği, mesleki gelişimlerini devam ettirmek için kurs, seminer ve konferanslara katılmayı tercih ettiği belirlenmiştir.

Serin tarafından 2019 yılında hazırlanan “Self-efficacy beliefs of English language teachers: To be or not to be a nonnative speaker” başlıklı çalışmanın amacı, anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve deneyim ile öz yeterliliğin arasındaki ilişkiyi incelemek şeklinde açıklanmıştır. Çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel verileri elde etmek için anket, nitel verileri elde etmek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu nicel boyutta 58, nitel boyutta ise 4 İngilizce

öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizi ile ana dili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasında ana dili İngilizce olan öğretmenlerin lehine tecrübe ve dil hâkimiyetinin dile etkileri açısından anlamlı bir fark olduğu ve tecrübe ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgör'ün (2019) "The Relationship between English Teachers' Professional Identity Perceptions and Self-Efficacy Beliefs" başlıklı çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması için ölçeklerden yararlanılmıştır. Ölçekler 290 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Nitel aşamada ise 35 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların öz yeterlik seviyelerinin yüksek düzeyde olduğunu ve mesleki kimlik algıları ile öz yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın İngilizce öğretmenlerinin erkeklerden mesleki kimlik algılarının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yaşla beraber azalma eğilimi gösterdiği, hizmet verdikleri okulların türünün mesleki algılarında bir değişikliğe sebep olmadığı, mezun oldukları bölümler incelendiğinde eğitim fakültesi mezunlarının daha yüksek düzeyde mesleki kimlik algısına sahip olduğu, öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile mevcut iş unvanları (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ölmez Çağlar tarafından 2019 yılında hazırlanan "Relationships among possible selves, motivations and self- efficacy beliefs of senior student teachers of English" başlıklı çalışmanın amacı İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin dil öğretmeni olası benlikleri, İngilizce öğretmeye yönelik motivasyonları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak açıklanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu on iki farklı üniversitede öğrenim gören 296 dördüncü sınıftaki İngilizce Öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada nicel veriler ölçeklerle, nitel veriler ise görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretmeye yönelik özerk motivasyonlarının ve öz yeterliklerinin yüksek düzeyde, kontrollü İngilizce öğretme motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğuna, dil öğretmeni ideal ve zorunlu benliklerinin birbiriyle güçlü ve pozitif bir biçimde ilişkilendiğine işaret etmiştir. Ayrıca daha güçlü zorunlu benliklerin, daha yüksek düzeydeki kontrollü İngilizce öğretme motivasyonunu;

daha yüksek kontrollü motivasyonun daha yüksek özerk motivasyonu; daha güçlü ideal benliklerin, daha yüksek düzeydeki özerk İngilizce öğretim motivasyonunu ve artan özerk motivasyonun daha yüksek düzeydeki öz yeterliği yordadığı belirtilmiştir.

Yenen ve Dursun (2019) tarafından hazırlanan “İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlikleri ve sınıf ortamına yansımaları” isimli çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını ve bu öz yeterlikleri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını incelemek amacıyla hazırlanan çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlere göre belirlenmiş ve öz yeterlik algılarının düzeyi ortaya konulmuştur. Bu aşamanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Doğu Anadolu bölgesindeki bir il genelinde görev yapan 406 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analiz edilmesi ile öz yeterlik düzeyi ortalamanın altı, orta düzey ve ortalamanın üstünde bulunan öğretmenler arasından bir sonraki aşama için çalışma grubu belirlenmiştir. İkinci aşama ise durum çalışması olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda ilk aşamada belirlenen dokuz öğretmen, sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Veri toplama araçları olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım tarafından 2019 yılında tamamlanan “İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi” çalışmada ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin seviyesini, farklı değişkenlerle ilişkisini ve birbirleri arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli doğrultusunda yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, İngilizce Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 188 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre İngilizce Öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyetleri,

mezun oldukları fakülte türü, kıdemleri ve çalıştıkları kademeler arasında anlamlı bir fark bulunmazken öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasında orta derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yoldaş'ın (2019) "Investigating novice and experienced young learner Turkish EFL teachers' self-efficacy beliefs" başlıklı çalışmasında, yeni göreve başlayan ve deneyimli İngilizce öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının araştırılması amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada nicel veriler ölçekle, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Çalışma grubunu nicel boyutta 87 deneyimli ve 71 öğretmenliğe yeni başlayan olmak üzere toplamda 158, nitel boyutta ise 10 ilkokul İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenliğe yeni başlayan ve deneyimli ilkokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, sınıf yönetimi ile öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Doğan tarafından 2020 yılında hazırlanan "The relationship between English teachers' self-efficacy beliefs and their classroom practices: A southeastern case from Turkey" başlıklı çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının düzeyleri ile sınıf içerisinde kullandıkları öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirtilmiştir. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu nicel boyutta 152, nitel boyutta ise 14 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada nicel verileri elde etmek için öğretmen öz yeterlik ve öğretim uygulamaları ölçeklerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise görüşme yoluyla veri elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak İngilizce öğretmenlerinin; demografik özellikleri ile öz yeterlik inançları ve öğretim uygulamaları arasında her hangi bir anlamlı farklılık olmadığı, öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, öz yeterlik düzeyleri ile iletişimsel öğretim uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu, sınıf içerisinde iletişimsel öğretim uygulamaları daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üstünbaş tarafından 2020 yılında tamamlanan "Pre-service and in-service English language teachers' self-efficacy beliefs and metacognitive awareness" başlıklı çalışmanın amacı hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ve üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemek şeklinde ifade edilmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, nicel

boyutta veriler 96 son sınıf İngilizce öğretmen adayının ve 53 İngilizce öğretim görevlisinin, nitel boyutta veriler 12 öğretmen adayının ve 14 öğretim görevlisinin katılımı ile elde edilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak ölçek, nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan veri analizleri, hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu, öz yeterlik inançları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu, cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi ve akademik başarı değişkenlerinin farklılığa sebep olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca lisans eğitiminin ve öğretmenlik deneyiminin İngilizce öğretmen adayları için etkili etkenler olduğu, hizmet içi İngilizce öğretmenleri için ana etkenlerin başında düşük öğrenci motivasyonunun geldiği ortaya çıkmıştır.

Acet tarafından 2022 yılında hazırlanan “Self-efficacy beliefs EFL teachers during the Covid-19 pandemic in Turkey” başlıklı çalışmanın amacı, Covid-19 sürecinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını incelemek olarak açıklanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 81 erkek ve 106 kadın olmak üzere 187 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın verileri öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda bekâr öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin evli öğretmenlere göre, özel okuldaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin devlet okulundaki öğretmenlere göre ve 3-4 veya 4+ yayın/kitap okuyan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin düzenli kitap okumayan veya ayda 1-2 kitap okuyan öğretmenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilben (2022) tarafından tamamlanan “Preparatory class English as a foreign language teachers’ practices and self-efficacy beliefs on teaching 21st-century skills in classrooms” başlıklı çalışmanın amacı, İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının 21. yüzyıl becerilerini İngilizce derslerinde ne derece öğrettiğini ve bu becerileri öğretme ve ölçme konusundaki öz yeterlik inançlarını araştırmak olarak ifade edilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 98 öğretim üyesi oluşturmuştur. Veriler çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi ile katılımcıların İngilizce derslerinde 21. yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve bu becerileri öğretme

düzeyleri ile ölçmeye yönelik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde güçlü bir ilişki olduğu, teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanma becerisini en sık öğrettikleri ve bu beceriyi öğretme ve ölçme konusunda kendilerini en yetkin hissettikleri ve en az öğretilen becerinin ise yerel bağlantılar kurma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aygün Dayanır'ın (2023) "A Study on English Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Online Teaching" başlıklı çalışmasının amacı İngilizce öğretmenlerinin çevrim içi öğretime yönelik öz yeterlik inançlarını incelemek olarak açıklanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 270 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, ölçekle elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi ile İngilizce öğretmenlerinin çevrim içi öğretime yönelik orta seviye öz yeterlik inançlarına sahip olduğu, cinsiyet açısından, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu ve çevrim içi öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının eğitim almayan öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin hizmet verdiği okulların düzeyinin, yaşlarının ve kıdemlerinin çevrimiçi öğretim öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Uysalbaş Davarcıoğlu (2024) tarafından hazırlanan "Investigating the relationship between burnout levels and self-efficacy beliefs of ELT teachers" başlıklı çalışmanın amacı özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve öz yeterlik inançlarını belirli değişkenlerle olan ilişkisiyle araştırma olarak açıklanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada nicel veriler özel okullarda çalışan 359, nitel veriler ise 6 İngilizce öğretmenin katılımı ile elde edilmiştir. Nicel verilere tükenmişlik ve öğretmen öz yeterlik ölçekleriyle, nitel verilere ise görüşme, doküman ve gözlem ile erişilmiştir. Verilerin analizi ile öğretmen öz yeterliliğinin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.3.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Chacón tarafından 2005 yılında tamamlanan "Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela" başlıklı çalışmasında Venezuela'daki okullarda görevli İngilizce öğretmenleri arasındaki öz yeterlik inançları araştırılmıştır. Karma araştırma yöntemi esas

alınarak yapılan çalışmada veriler 100 öğretmene uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Ayrıca amaçlı bir örnekleme görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin algılanan yeterliklerinin kendi bildirdikleri İngilizce yeterliliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim stratejileri konusundaki yeterliklerinin yönetim ve katılım için yeterliklerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Eslami ve Fatahi tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen “Teachers’ sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of non-native EFL teachers in Iran” başlıklı araştırmada anadili İngilizce olmayan İranlı İngilizce öğretmenlerinin kişisel yetenekleri açısından öğretim yeterliklerine ilişkin algıları ve algıladıkları İngilizce dil yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile düzenlenen çalışmada veriler Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Tahran’daki farklı liselerde bir-beş yıllık deneyime sahip 40 İranlı İngilizce öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin algılanan yeterliklerinin, kendilerinin bildirdiği İngilizce yeterliliği ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli hissederse iletişim temelli stratejileri kullanmaya o kadar eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Wyatt tarafından 2008 yılında hazırlanan “Growth in practical knowledge and teachers’ self-efficacy during an in service BA (TESOL) programme” başlıklı çalışmada öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öz yeterlikleri ve pratik bilgileri incelenmiştir. Çalışma, anadili İngilizce olmayan 5 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin gelişimlerini boylamsal olarak izlemek için nitel vaka çalışması metodolojisi kullanılmıştır. Veriler gözlem ve görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonunda derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden hizmet içi dil öğretmeni eğitim programlarının, pratik bilgi ve öğretmenlerin öz yeterliklerinde önemli olduğu belirlenmiştir.

Lee’nin (2009) “Teachers’ sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes towards the English language: A case of Korean public elementary school teachers” konulu çalışmasında Koreli ilköğretim öğretmenlerinin İngilizce öğretme konusundaki güvenini öz yeterlik inancını, İngilizceye yönelik tutumlarını, İngilizce dil yeterliliğini ve Kore’nin mevcut ilköğretim İngilizce eğitim politikası ve uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmada açıklayıcı karma yöntem deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri iki

aşamada toplanmıştır. Nicel aşamada, Güney Kore'nin beş bölgesinde görev yapan 1.327 ilkökul öğretmeninden anket aracılığı ile veriler toplanmıştır. Nitel aşamada 23 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve beş öğretmenin İngilizce dersinde sınıf gözlemi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda sözlü İngilizce dil kullanımı yeterliliği, İngilizce öğretiminde öğretmen yeterliliğinin ek bir boyutu olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mevcut İngilizce yeterlilik düzeylerinin ve İngilizceye yönelik tutumlarının, öğretmenlerin İngilizce öğretimine özgü yeterlik inançları için önemli yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Moafian ve Ghanizadah'ın (2009) "The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes" konulu çalışmasında, Dil Enstitülerinde görevli İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, İran'daki bir şehirde bulunan farklı Dil Enstitülerinden 89 İngilizce öğretmeni seçilmiş ve nicel araştırma yöntemine uygun olarak çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlere, Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği ve Duygusal Zekâ Anketi uygulanmıştır. Veri analizi sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zekânın hangi bileşenlerinin öğretmen öz yeterliliğini yordamada daha fazla yordayıcı güce sahip olabileceğini araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Duygusal zekânın üç alt ölçeği – duygusal öz-farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve problem çözme – öğretmen öz yeterliliğinin yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Navidnia'nın 2009 yılında yayımlanan "Psychological characteristics of English language teachers: On the relationship among big five personality traits and teacher efficacy beliefs" konulu çalışmasında Beş Faktör Kişilik Modeli çerçevesinde ölçülen İngilizce öğretmenlerinin kişiliği ile öğretmen yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın veri toplama araçları olarak Özyeterlik Ölçeği ve NEO Beş Faktör Envanteri'dir. Çalışma grubunu ortaokul ve lisede görevli 168 İngilizce öğretmenidir. Sonuç olarak dışa dönüklük ve vicdanlılığın, öğretmen yeterlik inançlarını önemli ölçüde yordadığı, öğretmen yeterlik inançlarının boyutlarıyla ilgili olarak dışa dönüklüğün sınıf yönetimi için en önemli yordayıcı olduğu, vicdanlılığın öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı için en önemli yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Akbari ve Moradkhani'nin 2010 yılında yayımlanan "Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference" konulu çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin deneyimi ile öğretmen yeterliliği arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir. Nicel yöntemle geliştirilen çalışmanın örneklemini 253 deneyimli, 194 göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenidir. Çalışmanın verileri Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinin sonuçları, deneyimli öğretmenlerin, acemi meslektaşlarına kıyasla önemli ölçüde daha yüksek genel yeterlik, öğrenci katılımı için yeterlik, sınıf yönetimi için yeterlik ve öğretim stratejileri için yeterliliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Akbari ve Tavassoli'nin (2011) "Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences" başlıklı çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin yeterlilik duygusu, tükenmişlik, öğretim stili ve duygusal zekâ arasındaki olası ilişkileri ve öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve mesleki deneyimlerine göre aralarındaki olası farklılıklar incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi doğrultusunda düzenlenen çalışmanın grubunu 264 İranlı İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği, Öğretme Stili Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi ile öğretmen yeterliliği, tükenmişlik, öğretim stili ve duygusal zekânın bazı bileşenleri arasında anlamlı ilişkiler ve bu değişkenlerin bazı bileşenleri arasında öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve deneyimine göre önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Hassaskhah tarafından 2011 yılında tamamlanan "Feuerstein's theory of mediation and its impact on EFL teachers' sense of efficacy" konulu çalışmada Feuerstein'in arabuluculuk teorisine göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik duygusu üzerindeki etki doğrudan gözlem yoluyla incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde düzenlenen deneysel çalışmada veriler video ile toplanmıştır. Çalışma grubu 16 göreve yeni başlayan öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonunda öğretmenlerin öz yeterlik duygusu üzerinde katılımda yeterlik, öğretim uygulamalarında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik olmak üzere üç bileşenin etkili olduğu anlaşılmıştır.

Zakeri ve Alavi tarafından 2011 yılında yapılan "English language teachers' knowledge and their self-efficacy" konulu araştırmada göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin bilgileri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemine göre düzenlenen çalışmada 55 göreve yeni başlayan

İngilizce öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak bir bilgi testi ve bir yeterlilik anketi uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesi ile öğretmenlerin bilgileri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Faez ve Valeo'nun (2012) "TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom" başlıklı çalışmasında göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin diğer dilleri konuşan kişilere yönelik öğretmen eğitimi incelenmiştir. Karma araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada acemi öğretmenlerin öğretmen hazırlığının dört yönü hakkındaki algılarını araştırmak için bir anket ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. 3 yıldan az deneyime sahip akredite 115 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelere 8 öğretmen katılmıştır. Bulgular, genel olarak, acemi öğretmenlerin sınıfta deneyim kazanarak hazırlık algılarını artırmasına rağmen, belirli öğretim beklentileri dâhilinde gerçekleştirme yeterlik duygularının göreve özel ve yüksek düzeyde konumlandığını göstermektedir. Stajyerlik ve gerçek öğretim deneyimleri, göreve başlama programlarının en etkili yönleri olarak bulunmuştur.

Ganjabi, Jafarigohar, Soleimani ve Iravani tarafından 2013 yılında yapılan "Investigating the role of self-efficacy in manipulating textbooks: A matter of Iranian language teachers" başlıklı çalışmada öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik tepkileri ve bu tepkiler ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nicel araştırma yöntemine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 312 lise İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Öğretim Ders Kitaplarını Etkilemek için Özyeterlik ölçeği ile Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarına yönelik tepkileri ve bu tepkiler ile öz yeterlik algısı arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mashhady tarafından 2013 yılında yapılan "Toward an analysis of the bond between emotional intelligence and self-efficacy among EFL teachers" başlıklı çalışmada özel dil enstitülerindeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâ ve öz yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi çerçevesinde tasarlanan çalışmanın grubunu özel dil enstitülerindeki 71 İranlı İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi ile öğretmenlerin duygusal zekâlarının öz yeterlikleri ile anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğu, demografik-medeni durum ve öğretmenlik deneyimi yıllarına göre öğretmenlerin

duygusal zekâsı ve öz yeterliklerinde önemli farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sabokrouh ve Barimani-Varandi'nin (2013) "The effect of EFL teachers' attitude towards English language and English language proficiency on their sense of efficacy" konulu çalışmasında İngilizce Enstitüsü'nde görevli öğretmenlerin İngilizce öğretme konusundaki öz yeterliklerini, İngilizce diline yönelik tutumlarını ve öğretmenlerin İngilizce dil yeterliliğini incelemiştir. Bu çalışmada veriler nicel formatta toplanmıştır. Çalışma grubunu 68 İngilizce enstitüsü öğretmeni oluşturmuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin mevcut İngilizce yeterlilik düzeylerinin ve İngilizceye yönelik tutumlarının, öğretmenlerin İngilizce öğretime özgü yeterlik inançları veya güvenleri için önemli yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sözlü İngilizce dil kullanımı için yeterlik, İngilizce öğretiminde öğretmen yeterliliğinin ek bir boyutu olarak bulunmuştur.

Ghasemboland tarafından 2014 yılında hazırlanan "Self-efficacy beliefs among English as a foreign language teachers in selected language centers" başlıklı çalışmasında İngilizce dil merkezi öğretmenlerinin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerini ve bunun İngilizce yeterlilik düzeyleri, algılanan öğretim stratejilerini kullanımları ve yaş, cinsiyet, öğretim düzeyi, eğitim yılı gibi özelliklerle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri Öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki yeterlik duygusu, İngilizce dil yeterliliği, öğretim stratejileri ile ilgili anketler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 farklı şehirdeki dil okullarında görev yapan 187 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda çalışmanın İngilizce yeterlilik düzeyleri, algılanan öğretim stratejilerini kullanımları ve öğretim düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Wossenie'nin (2014) "Teachers' emotional intelligence and sense of self-efficacy beliefs: A study on second cycle public primary school EFL teachers in Bahir Dar Town, Ethiopia" başlıklı çalışmasında devlet okulu ilköğretim ikinci kademedeki görevli İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlik inançları ve bu iki yapı arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntemle göre düzenlenen araştırmanın örnekleme rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu 43 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâsını ve öz yeterlik inançlarını ölçmek için kullanılan

anketler aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâsı ve öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ancak İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Bachtiar'ın (2016) "Indonesian EFL Teachers' Perceptions of the Influence and Role of Professional Development and Teacher Study Groups on Teachers' Self-Efficacy: A Mixed Methods Study" başlıklı çalışmasında Endonezya'daki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bakış açısından mesleki gelişim özellikleri, öğretmen çalışma gruplarına katılımı ile öz yeterlilikleri araştırılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, dört aşamadan oluşmuştur. İlk ve son aşamada, ön ve son testler üç ilçedeki 104 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Anketler kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmuştur. İkinci aşamada, üç öğretmen çalışma grubunda gözlem yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise 18 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının kültürel bağlamdan, eğitim sisteminden ve politikalardan etkilendiğini ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğretmen çalışma gruplarına katılımı ile algılanan öz yeterlilik düzeylerindeki değişiklikler arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Choi ve Lee'nin (2016) "Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers" başlıklı çalışmasında dil yeterliliği ve pedagojik yeterliliklerin minimum eşik seviyelerinin olduğu ve öğretmenlerin dil yeterliliği ve pedagojik yeterlilikleri birbirine bağlı olduğu olmak üzere iki hipotez test edilir. Çalışmada 167 Koreli ve ortaokul seviyesinde görevli yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni, İngilizce yeterliliklerini, öğretim etkinliklerini ve İngilizce öğretimlerinde İngilizce kullanım sıklığını kendileri bilmıştır. Bu iki öğretmen özelliği arasındaki ilişkiyi ve bunların bir sonuç davranışı olarak İngilizce kullanımına katkılarını araştırmak için etkileşimli sıralı çoklu regresyon kullanılmıştır. Sonuçlar her iki hipotezi de desteklemiştir. Yalnızca her iki özelliğin de minimum eşik seviyesinin üzerindeki öğretmenler, iki yeterlilik ve İngilizce kullanımı arasında olumlu ilişkiler göstermiştir. Asgari seviyelerin üzerinde, dil yeterliliği ve öz yeterlik birbirine bağlı olarak bulunmuştur.

Crook tarafından 2013 yılında yapılan “The predictive relationship between specific teacher characteristics and the perceived sense of teacher self-efficacy of non-native english speaking teachers of english as a foreign language in rural Thailand” başlıklı araştırmada ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin belirli öğretmen özellikleri ile algıladıkları öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, öz yeterlik ölçeği ile 331 öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. İngilizce konuşulan yabancı bir ülkede geçirilen sürenin, sahip olunan kademe ve kıdemin, öğretim yapılan sınıf seviyesinin ve öğretim amacının öğretmenlerin öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karimi, Abdullahi ve Haghighi'nin 2016 yılında yayımladığı “English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations towards reading and their reading instructional practices” konulu çalışmasında öğretmen öz yeterlik duygusunun İngilizce öğretmenlerinin okuma öğretim yönelimlerini ve bunlara karşılık gelen öğretim uygulamalarını nasıl etkileyebileceğini incelenmiştir. Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada veriler Öğretmenlerin Okuma Öğretimine Yönelimi Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. 2-14 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip 92 İranlı İngilizce öğretmeni araştırmanın çalışma grubudur. Çalışma grubu yüksek ve düşük yeterlik grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda her iki grubun da okumaya yönelik yaklaşık olarak aynı teorik yönelime sahip olduğu, okuma öğretim uygulamalarında aralarında önemli farklılıklar olduğu ve yönelimleri ile öğretim uygulamaları arasında uygunluk olduğu belirlenmiştir.

Phan ve Locke'un (2016) “Vietnamese teachers' self-efficacy in teaching English as a Foreign Language: Does culture matter?” konulu çalışmasında üniversite öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde kültürün öz yeterlik inancı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, çeşitli veri toplama araçlarıyla nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Çalışmada bireysel görüşmeler, odak grup tartışmaları, gözlemler ve günlükler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Vietnam kültürel bağlamının belirli özelliklerinin, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Vietnamlı olma durumunun ve öğretmenlerin sosyal hiyerarşideki yüksek statüsünün, kısmen öğretmenlerin öz yeterlik duygusuna aracılık ettiği ortaya çıkarılmıştır.

Thompson (2016) tarafından hazırlanan “Japanese high school English teachers’ self-efficacy beliefs about teaching English” başlıklı çalışmada Japon lise İngilizce öğretmenlerinin öğretmen yeterlik inançlarını ve deneyimlerini, İngilizce yeterliliğini ve eğitim dili olarak İngilizce kullanımını incelenmiştir. Çalışma, nicel baskın sıralı karma yöntem çalışmasıdır. Araştırmanın ilk aşamasında Japon İngilizce Öğretmeni Yeterlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. İkinci aşamasında rastgele örnekleme kullanılarak çevrimiçi enstrümantasyon yoluyla 141 lise öğretmenine ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Üçüncü aşamada 6 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin iş yüklerini yönetme yetenekleri konusunda en az özgüvene sahip olduklarını göstermiştir. Korelasyon ve çoklu regresyon analizleri ile deneyim yılı, algılanan yeterlilik, yurtdışında geçirilen zaman ve öğrenci ve öğretmen olarak iletişimsel dil öğretimiyle ilgili deneyimlerin, öğretmen yeterlik inançlarının farklı boyutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Zhang (2019) tarafından hazırlanan “Teachers’ self-efficacy beliefs in relation to perceived English proficiency and teaching practices: An investigation of Chinese primary English as a foreign language (EFL) teachers” başlıklı çalışmada Çinli ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin algılanan öz yeterlik inançları ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, 217 hizmet içi ilköğretim İngilizce öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veriler, öğretmen öz yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi ile öğretmenlerin yaşlarının, kıdemlerinin, eğitim aldıkları üniversite bölümlerinin algıladıkları öz yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Ha tarafından 2020 yılında hazırlanan “Vietnamese EFL teacher self-efficacy in practice” başlıklı çalışmada Vietnam’daki bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliliklerini ve bunun sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma için ardışık keşifsel karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler iki aşamada toplanmıştır. Nicel aşamada, 52 öğretmenin katılımı ile öğretmen öz yeterlik ölçeği ile veriler toplanmıştır. Sonraki nitel aşamada, ölçekten aldıkları düşük, orta ve yüksek toplam öz yeterlilik puanlarına göre gruplandırılmış sekiz öğretmen amaçlı olarak seçilmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme formu ile de veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, ölçekten elde edilen sonuçların, öğretmenlerin sınıflarında nasıl

performans gösterdiğiyle bağlantılı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ancak öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, alan bilgisinin, sınıf büyüklüğünün, sınıf ekipmanlarının öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki öz yeterliliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen öz yeterliliğinin kültürel unsurlardan, kurumsal politikalardan, öğretmenlerin karar alma özerkliğinden ve öğretimle ilgili öğrenci ve personel geri bildirimlerinden etkilendiği belirlenmiştir.

Alkhairi (2023) tarafından hazırlanan “Exploring teachers’ and students’ efficacy in the teaching and learning of English as a Foreign Language (EFL) in Saudi Arabia” başlıklı çalışmada öğretmenlerin İngilizce öğretme konusunda kendilerine olan güvenlerinin sınıftaki pedagojilerini nasıl etkilediğini anlamak için EFL öğretmenlerinin algıları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada veriler öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerle yapılan odak grup tartışmaları, sınıf gözlemleri ve öğretim materyallerinin incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. 3 İngilizce öğretmeni ve 21 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bulgular öğrencilerin de öğretmenlerin de İngilizce öğrenme ve öğretme konusunda dirençlerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Asrida tarafından 2024 yılında hazırlanan “Investigating mentoring interactions during EFL teaching practicum in Indonesia: a socio-cultural perspective” başlıklı çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğretim uygulaması bağlamında mentorluğun dinamikleri araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada mentorluk sürecini şekillendiren ve öğretmen adaylarının gelişimini etkileyen kültürel ve sosyal faktörlerin karmaşık etkileşimi araştırılmıştır. Çalışmada karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmada anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 16 mentor ve öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda kültürel değerler, iletişim tarzları ve güç dinamikleri gibi sosyo-kültürel faktörlerin mentorluk uygulamalarını şekillendirdiği ve bu faktörlerin pedagojik bilginin aktarımını ve mentorlar ile öğretmen adayları arasındaki öğretim stratejilerini etkilediği belirlenmiştir.

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi (Creswell, 2014; Creswell ve Creswell, 2018; Creswell ve Poth, 2023; Denzin ve Lincoln, 2018; Edmonds ve Kennedy, 2017; Leavy, 2017; Mertens, 2015; Teddlie ve Tashakkori, 2009) kullanılmıştır. Çalışmada temele alınan karma araştırmanın tipolojisi, tamamen karma sıralı eşit statülü (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) tasarımıdır. Araştırmanın nicel boyutunu yarı deneysel çalışma oluşturur. Deseni; katılımcı sayısına göre çok denekli (Deney ve Kontrol grupları), faktör sayısına göre çok faktörlü (birinci faktör, deney ve kontrol grupları; ikinci faktör ön test, son test), deneme koşullarına göre karışık (grup içi ve gruplar arası), katılımcıların seçilme yöntemine göre seçkisiz olmayan (Büyüköztürk vd., 2012) desendir. Öntest-sontest deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çok denekli, çok faktörlü, karışık ve seçkisiz olmayan desenin seçilmesinin nedeni Deney ve Kontrol gruplarının ölçme sonuçlarının grup içinde ve gruplar arası yapılan müdahaleden kaynaklı anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını görmektir. Araştırmanın nitel boyutunu durum çalışması oluşturur. Danışman öğretmenler ve uygulama öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ve yansıtıcı günlükler araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Bu sayede araştırmanın nicel verilerinin, nitel verilerle desteklenmesi (Büyüköztürk, vd., 2012) amaçlanmaktadır. Araştırmanın deneysel deseni, Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın deneysel deseni

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	Görüşme	Günlük	Gözlem
Deney	ÖİÖ ₁ ÖRAÖ ₁ MTÖ ₁	Uzman öğretmen rolü hakkında öğretmen adaylarına 2 saatlik eğitim verilmesi	ÖİÖ ₂ ÖRAÖ ₂ MTÖ ₂	YYGF	YG	KOG
Kontrol	ÖİÖ ₁ ÖRAÖ ₁ MTÖ ₁	Mevcut öğretim programı uygulanması	ÖİÖ ₂ RAÖ ₂ MTÖ ₂	YYGF	YG	KOG

ÖİÖ: Özyeterlik İnancı Ölçeği

ÖRAÖ: Rol Algısı Ölçeği

MTÖ: Mesleki Tutum Ölçeği

YYGF: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

YG: Yansıtıcı günlük

KOG: Katılımcı olmayan gözlem

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, araştırmada deney ve kontrol gruplarına yarı deneysel işlem öncesinde ön test olarak “Özyeterlik İnancı Ölçeği”, “Öğretmen Rol Algısı Ölçeği” ve “Mesleki Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından deney grubundaki öğretmen adaylarına 2 saatlik uzman öğretmenlik ile ilgili eğitim verilmiştir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde 4 hafta boyunca yansıtıcı günlükler tutmuş, bir yandan da sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Uygulama bitince uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarına “Özyeterlik İnancı Ölçeği”, “Öğretmen Rol Algısı Ölçeği” ve “Mesleki Tutum Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri uzman öğretmenlik ve teknisyen öğretmenlik rolleri olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler ise öz yeterlik inancı, rol algısı ve mesleki tutum olarak belirlenmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme, uygunluk örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu yol, kolay ulaşılabilir ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan örnekleme seçme şekli (Büyüköztürk, vd., 2012) olması nedeniyle kullanılmıştır. Araştırma Batı Karadeniz Bölgesi’nin bir ilinde yer alan bir devlet üniversitesinin son sınıf

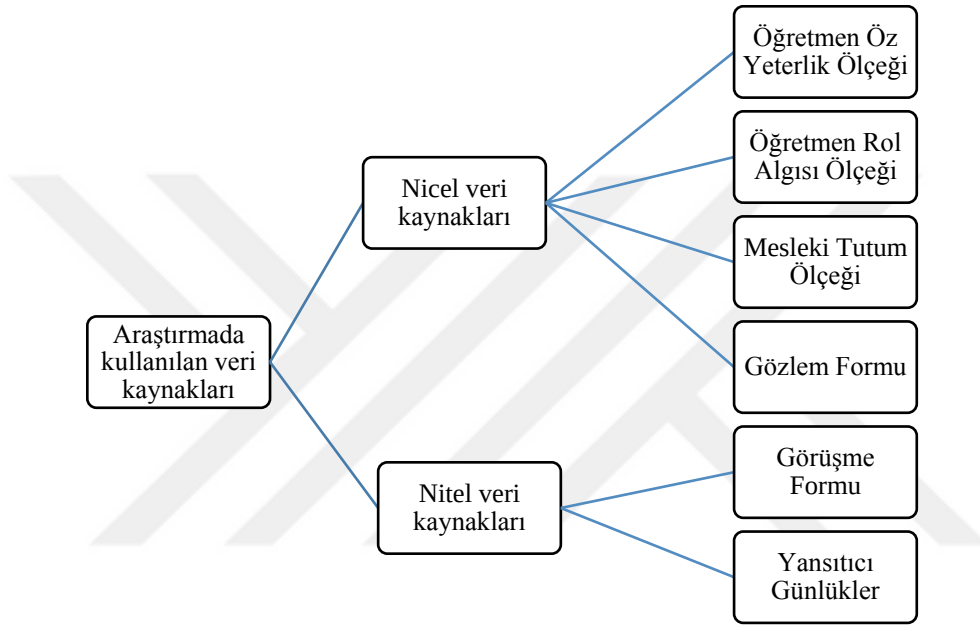
İngilizce öğretmen adaylarından, öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerinden ve staj okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmanın yürütüleceği gruplar, araştırmaya konu olan değişkenler açısından mümkün olduğunca denkleştirilmeye çalışılmıştır (Christensen vd., 2015). Araştırmanın deneysel uygulamasının gerçekleştirileceği çalışma grubunun oluşturulması sürecinde, uygulamanın yapılacağı okullar, fakültenin belirlediği okullar arasından seçilmiştir. Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması sertifikası olan öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini alan öğrenciler arasından seçilmiştir. MEB'in Aday Öğretmen Yönetmeliği'ne uygun olarak her danışman öğretmene 6 öğretmen adayı atanır (MEB, 2016). Bu yüzden çalışmada 4 grup ve her bir grupta 6 öğretmen adayı bulunmuştur. Çalışma kapsamında 4 danışman öğretmen, 8 uygulama öğretmeni ve 48 öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Deneysel işlemin uygulandığı gruplarda meydana gelebilecek fizyolojik/psikolojik değişimler, deneysel işlem sürecini olumsuz etkiler (Karasar, 2016). Bu nedenle çalışma gruplarının araştırmaya konu olan değişkenler açısından mümkün olduğunca eşitlenmeye çalışılması gerekir (Christensen vd., 2015). Bu bilgilerden yola çıkılarak çalışmanın yapılacağı öğretmen adayları tarafından oluşturulacak deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olmasını sağlamak için okul ortamı, çevre, akademik puanlar, ön test puanları ve öğretmen açısından denk olup olmadıkları tespit edilmiştir. Okul ortamı ve çevre faktörleri açısından benzerlik gösteren deney ve kontrol grupları aynı okuldan seçilmiştir. Bunun yanı sıra yine aynı amaçla deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına uygulanacak ölçeklerin ön test puanları karşılaştırılmıştır (ÖRAÖ / Teknisyen Öğretmen Boyutu $t = -76, p > .05$, Uzman Öğretmen Boyutu $t = -.36, p > .05$; ÖÖÖ Öğretimsel Stratejiler Boyutu $.24, p < .05$, Sınıf Yönetimi Boyutu $.42, p < .05$; ÖÖÖ Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu $t = -46, p > .05$; MTÖ $t = 1.30, p > .05$). Yapılan bu işlemler sayesinde literatürde belirtilen bu olumsuz durum ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma soruları kapsamında araştırma verileri, nicel ve nitel veri kaynakları ile toplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan nicel veri kaynakları şunlardır: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği,

Mesleki Tutum Ölçeği ve Gözlem Formu. Ölçme araçlarında yapılacak değişikliklerin araştırmanın geçerliliğini olumsuz etkilemesi nedeniyle (Christensen vd., 2015) çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testlerde kullanılan ölçme araçlarının aynı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca kullanılan ÖİÖ, ÖRAÖ, MTÖ ölçeklerinin geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Nitel veri toplama kaynakları ise şunlardır: Yüz yüze görüşme ve yansıtıcı günlükler. Araştırmada kullanılan veri kaynakları Şekil 2.1’de gösterilmektedir.



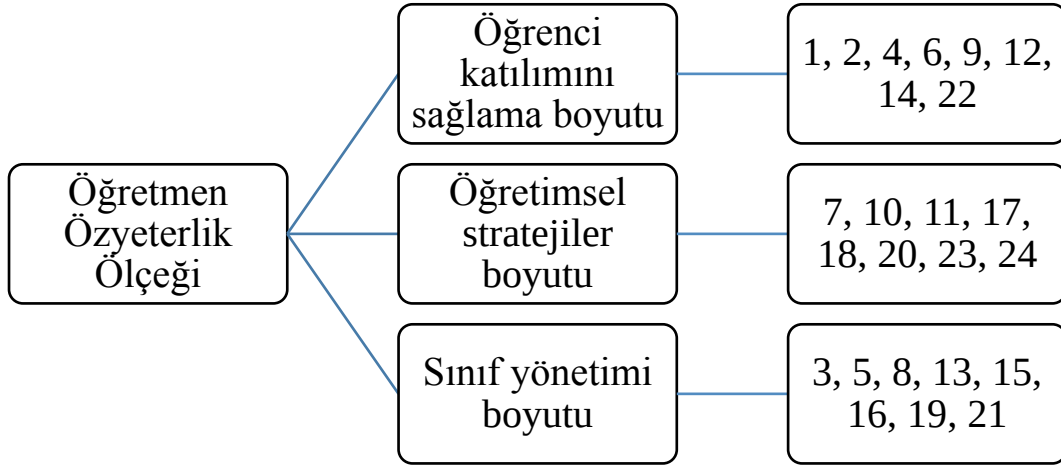
Şekil 2.1. Araştırmada kullanılan veri kaynakları

2.3.1 Nicel Veri Kaynakları

Araştırmanın nicel veri kaynakları Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği, Mesleki Tutum Ölçeği ve Gözlem Formundan oluşmaktadır. Ölçekler ve gözlem formuyla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.3.1.1 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile ilgili veriler Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçeğin orijinal hali, 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin alt boyutları Şekil 2.2’de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin alt boyutları

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi “Öğrenci Katılımını Sağlama” olarak adlandırılan birinci alt boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22) oluşmaktadır. “Öğretimsel Stratejiler” olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise; öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) oluşmaktadır. “Sınıf Yönetimi” olarak adlandırılan üçüncü alt boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebileceklerine ilişkin maddelerden (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21) oluşmaktadır. Ölçek, 5’li olarak (yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli) derecelendirilir. Ama dokuz eşit aralıktan oluşur. Ölçekte seçenekler, (1) “yetersiz”, (2) “çok az yeterli”, (3) “biraz yeterli”, (4) “oldukça yeterli” ve (5) “çok yeterli” olarak düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir. Ölçeğin uyarlanan hali de 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşur, 5’li olarak derecelendirilir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu için .82, “Öğretimsel Stratejiler” alt boyutu için .84 ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için .84 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .92, “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu için .83, “Öğretimsel Stratejiler” alt boyutu için .78 ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

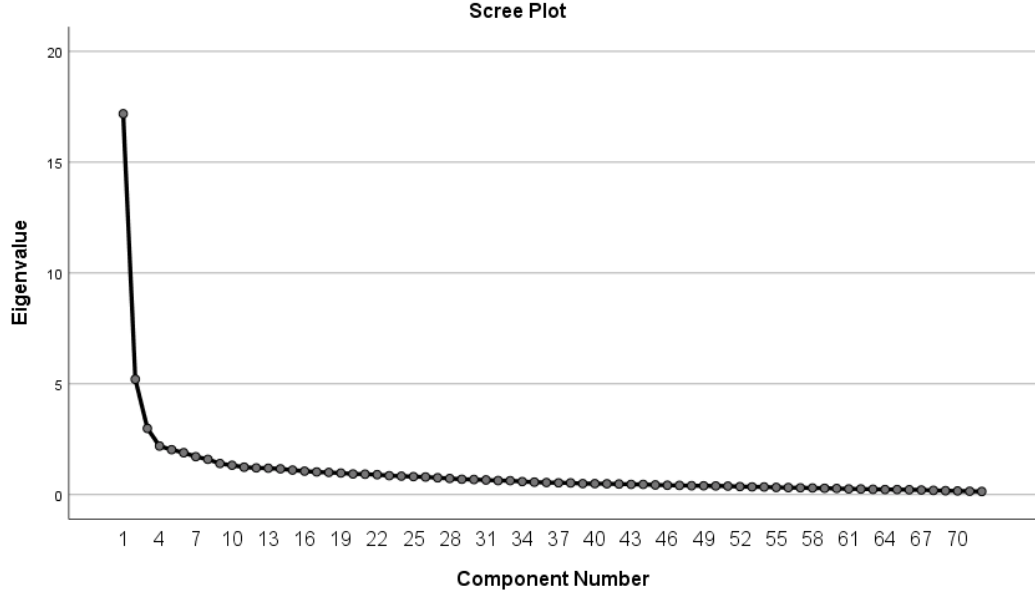
2.3.1.2 Öğretmen Rol Algısı Ölçeği

Öğretmen Rol Algısı Ölçeği, öğretmen adaylarının rol model algısını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (bkz. Ek 1). Ölçeğin geliştirilmesi için konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, ölçek konusu için hangi soruların değerlendirilmesi gerektiğine (DeVellis, 2014) karar verilmiştir. Ayrıca ölçeğin şekli belirlenmiş ve buna uygun olarak madde/soru havuzu (Baykul, 2010) oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan madde havuzunun uygunluğunu kontrol edebilmek için (DeVellis, 2014) iki Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir de İngilizce Öğretmenliği alanından olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli değişiklikler (Baykul, 2010) yapılmıştır. Değişikliklerin yapılmasından sonra ölçeğin, hedef kitleyi temsil eden örneklem grubuna (DeVellis, 2014) uygulanması için izin başvurularında bulunulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır ve ölçeğe son hali (Büyüköztürk, 2002) verilmiştir.

ÖRA Ölçeği'nin faktöriyel yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 24 programı ve LISREL programı kullanılmıştır. Ölçeğe ait AFA, DFA ve güvenirlik analizlerine ait bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.1.2.1 Açıklayıcı Faktör Analizi

ÖRA Ölçeği, Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan Türkçe öğretmenliği bölümünden 48, İngilizce öğretmenliği bölümünden 68, fen bilgisi öğretmenliği bölümünden 19, sınıf öğretmenliği bölümünden 13, özel eğitim öğretmenliği bölümünden 40, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 30, okul öncesi öğretmenliği bölümünden 61, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünden 52 ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden 42 öğretmen adayı olmak üzere 373 son sınıf öğretmen adayına gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Öğretmenlere; teknisyen, uzman ve sosyal dönüşümcü öğretmen rolleri ile ilgili 72 soruluk 5'li Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Ölçek başta üç boyutlu hazırlanmasına rağmen sınama grafiğinde 2. faktörden sonra belirgin bir kırılma gözlemlenmiştir (Şekil 2.3). Bu nedenle faktör yükü .40 üzerinde olan 2 faktör (Weinberg ve Abramowitz, 2002) dikkate alınmıştır.



Şekil 2.3. ÖRA Ölçeği'ne ait grafik testi

Tablo 2.2'de ÖRA Ölçeği'ne ait Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.89
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	7922.44
	Df	1378
	p-değeri	.00

Açıklayıcı faktör analizinde, gerek veri setinin gerekse örnek büyüklüğünün uygunluğu hakkında bilgi veren Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0.70'ten büyük olması istenir (Pallant, 2020). Tablo 2.2'de görüldüğü gibi araştırma sonucunda KMO değeri=0.89 (>0.70) olduğundan veri setinin AFA için uygun olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca maddelerin başlangıç ve ortak varyans değerleri de incelenmiştir. Tablo 2.3'te ÖRA Ölçeği'ne ait ortak varyans tablosu yer almaktadır.

Tablo 2.3. ÖRA Ölçeği'ne ait ortak varyans tablosu

Madde	Başlangıç değeri	Ortak varyans
ÖRAÖ2	.275	.417
ÖRAÖ3	.296	.524
ÖRAÖ4	.232	.345
ÖRAÖ5	.375	.398
ÖRAÖ6	.270	.502
ÖRAÖ7	.198	.311
ÖRAÖ8	.351	.393
ÖRAÖ9	.129	.452
ÖRAÖ10	.209	.424
ÖRAÖ12	.299	.523
ÖRAÖ13	.226	.314
ÖRAÖ14	.339	.584
ÖRAÖ15	.275	.423
ÖRAÖ16	.306	.542
ÖRAÖ17	.221	.354
ÖRAÖ18	.282	.396
ÖRAÖ20	.309	.402
ÖRAÖ21	.218	.310
ÖRAÖ23	.296	.373
ÖRAÖ24	.268	.432
ÖRAÖ25	.378	.416
ÖRAÖ26	.420	.353
ÖRAÖ27	.459	.317
ÖRAÖ28	.434	.562
ÖRAÖ29	.289	.408
ÖRAÖ32	.407	.523
ÖRAÖ33	.303	.319
ÖRAÖ36	.357	.407
ÖRAÖ39	.293	.510
ÖRAÖ40	.300	.306
ÖRAÖ41	.380	.363
ÖRAÖ42	.317	.352
ÖRAÖ48	.510	.324
ÖRAÖ50	.479	.323
ÖRAÖ51	.305	.319
ÖRAÖ52	.353	.484
ÖRAÖ53	.350	.317
ÖRAÖ55	.369	.424
ÖRAÖ56	.389	.445
ÖRAÖ57	.380	.343
ÖRAÖ58	.368	.502
ÖRAÖ59	.367	.311
ÖRAÖ60	.338	.426
ÖRAÖ61	.425	.352
ÖRAÖ62	.425	.374
ÖRAÖ64	.238	.423
ÖRAÖ66	.353	.414
ÖRAÖ67	.416	.384
ÖRAÖ68	.434	.552
ÖRAÖ69	.296	.324
ÖRAÖ70	.281	.423
ÖRAÖ71	.325	.423
ÖRAÖ72	.307	.356

Bir veri setinin çalışma için uygun olarak kabul edilmesi için maddelerin başlangıç değerlerinin 1'in altında olması ve ortak varyans değerinin -toplam varyansı açıklama yüzdesini etkilemesi nedeniyle- .30'un üstünde olması gerekir (Büyüköztürk vd., 2016). Tablo 2.3 incelendiğinde maddelerin başlangıç değerlerinin 1'in altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu veriler, çalışma için uygun kabul edilmiştir. Ancak ortak varyans değeri .30'un altında olan ÖRAÖ1, ÖRAÖ11, ÖRAÖ19, ÖRAÖ22, ÖRAÖ30, ÖRAÖ31, ÖRAÖ34, ÖRAÖ35, ÖRAÖ37, ÖRAÖ38, ÖRAÖ43, ÖRAÖ44, ÖRAÖ45, ÖRAÖ46, ÖRAÖ47, ÖRAÖ49, ÖRAÖ54, ÖRAÖ63 ve ÖRAÖ65 maddeleri analizden çıkarılmıştır. Ardından ölçeğin maddelerinde binişiklik durumu incelenmiş ve Tablo 2.4'te döndürülmüş faktör matrisine ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 2.4. ÖRA Ölçeği'ne ait döndürülmüş faktör matrisi

Maddeler	Faktör	
	1	2
ÖAÖ50	.714	
ÖAÖ51	.691	
ÖAÖ28	.676	
ÖAÖ29	.659	
ÖAÖ68	.654	
ÖAÖ62	.650	
ÖAÖ27	.648	
ÖAÖ67	.640	
ÖAÖ33	.630	
ÖAÖ57	.619	
ÖAÖ58	.615	
ÖAÖ42	.615	
ÖAÖ26	.610	
ÖAÖ56	.607	
ÖAÖ59	.602	
ÖAÖ53	.594	
ÖAÖ60	.588	
ÖAÖ66	.588	
ÖAÖ55	.587	
ÖAÖ61	.581	
ÖAÖ39	.573	
ÖAÖ71	.570	
ÖAÖ72	.550	
ÖAÖ48	.549	
ÖAÖ36	.546	
ÖAÖ41	.544	
ÖAÖ52	.542	
ÖAÖ32	.538	
ÖAÖ69	.531	
ÖAÖ40	.526	
ÖAÖ25	.505	
ÖAÖ64	.488	
ÖAÖ70	.451	
ÖAÖ2		.490
ÖAÖ6		.612
ÖAÖ9		.592
ÖAÖ21		.549
ÖAÖ13		.547
ÖAÖ24		.535
ÖAÖ17		.520
ÖAÖ16		.518
ÖAÖ15		.514
ÖAÖ7		.489
ÖAÖ14		.474
ÖAÖ20		.464
ÖAÖ5		.459
ÖAÖ23		.455
ÖAÖ8		.444
ÖAÖ12		.442
ÖAÖ18		.498
ÖAÖ3		.412
ÖAÖ4		.402
ÖAÖ10		.431

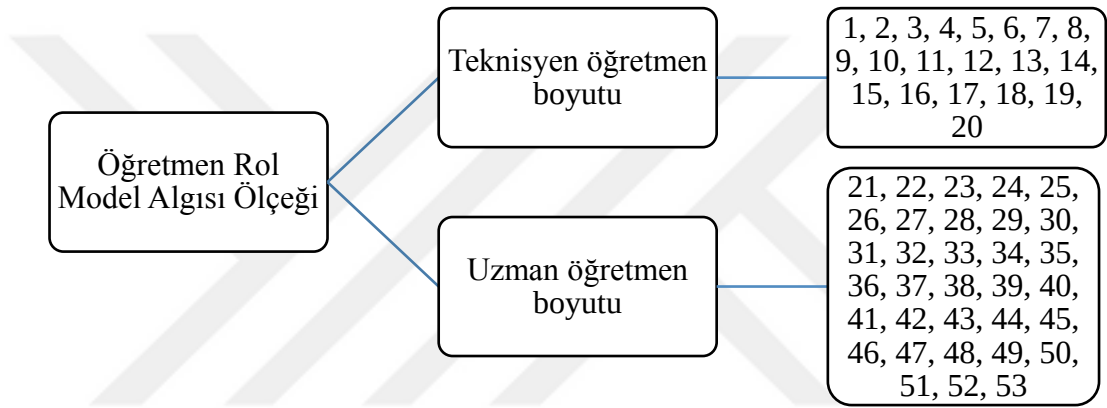
En yüksek/en yükseğe yakın faktör yükleri arasındaki maddeler arasındaki farkın 0-0.10 arasında olması bu maddeler binişik olduğuna işaret eder ve analizden çıkarılmaları gerekir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bilgi ışığında Tablo 2.4'te yer alan döndürülmüş faktör matrisi incelendiğinde maddelerde binişiklik probleminin olmadığı ve ölçekte yer alan maddelerin 2 faktör altında toplanabileceği görülmüştür. Tablo 2.5'te ise zdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Tablo 2.5. ÖRA Ölçeği'ne ait özdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans

Faktör	Özdeğer			Açıklanan toplam varyans	
	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli varyans	Varyans yüzdesi	Birikimli varyans
1	12.20	23.03	23.03	23.03	23.03
2	4.72	8.90	31.93	8.90	31.93
3	2.09	3.95	35.89		
4	1.67	3.15	39.05		
5	1.64	3.11	42.16		
6	1.61	3.03	45.20		
7	1.41	2.66	47.86		
8	1.31	2.47	50.34		
9	1.18	2.23	52.58		
10	1.13	2.14	54.72		
11	1.09	2.05	56.78		
12	1.02	1.92	58.71		
13	.99	1.88	60.59		
14	.97	1.83	62.42		
15	.94	1.78	64.21		
16	.91	1.72	65.93		
17	.88	1.66	67.60		
18	.80	1.52	69.12		
19	.80	1.52	70.64		
20	.77	1.45	72.10		
21	.75	1.41	73.51		
22	.71	1.35	74.87		
23	.70	1.33	76.21		
24	.69	1.31	77.52		
25	.67	1.27	78.80		
26	.65	1.23	80.03		
27	.61	1.16	81.19		
28	.57	1.09	82.28		
29	.56	1.07	83.35		
30	.53	1.01	84.37		
31	.52	.98	85.36		
32	.50	.95	86.31		
33	.49	.93	87.24		
34	.47	.88	88.13		
35	.46	.87	89.01		
36	.45	.85	89.86		
37	.42	.80	90.66		
38	.40	.76	91.43		
39	.40	.75	92.19		
40	.38	.73	92.92		
41	.37	.71	93.63		
42	.36	.68	94.31		
43	.34	.64	94.96		
44	.32	.61	95.57		
45	.31	.58	96.16		
46	.30	.56	96.73		
47	.28	.54	97.27		
48	.28	.52	97.80		
49	.27	.51	98.31		
50	.25	.48	98.80		
51	.24	.46	99.26		
52	.19	.37	99.63		
53	.19	.36	100.00		

Tablo 2.5 incelendiğinde 53 maddelik ÖRAÖ'nin toplam varyansın %31.93'ünü açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak birinci faktör altındaki maddeler F1= ÖRAÖ1, ÖRAÖ11, ÖRAÖ19, ÖRAÖ22 ve ikinci faktör altındaki maddeler F2= ÖRAÖ30, ÖRAÖ31, ÖRAÖ34, ÖRAÖ35, ÖRAÖ37, ÖRAÖ38, ÖRAÖ43, ÖRAÖ44, ÖRAÖ45, ÖRAÖ46, ÖRAÖ47, ÖRAÖ49, ÖRAÖ54, ÖRAÖ63 ve ÖRAÖ65 ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak belirlenen Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği'nin alt boyutları ve alt boyutları oluşturan maddeler Şekil 2.4'de gösterilmektedir.



Şekil 2.4. Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği'nin alt boyutları

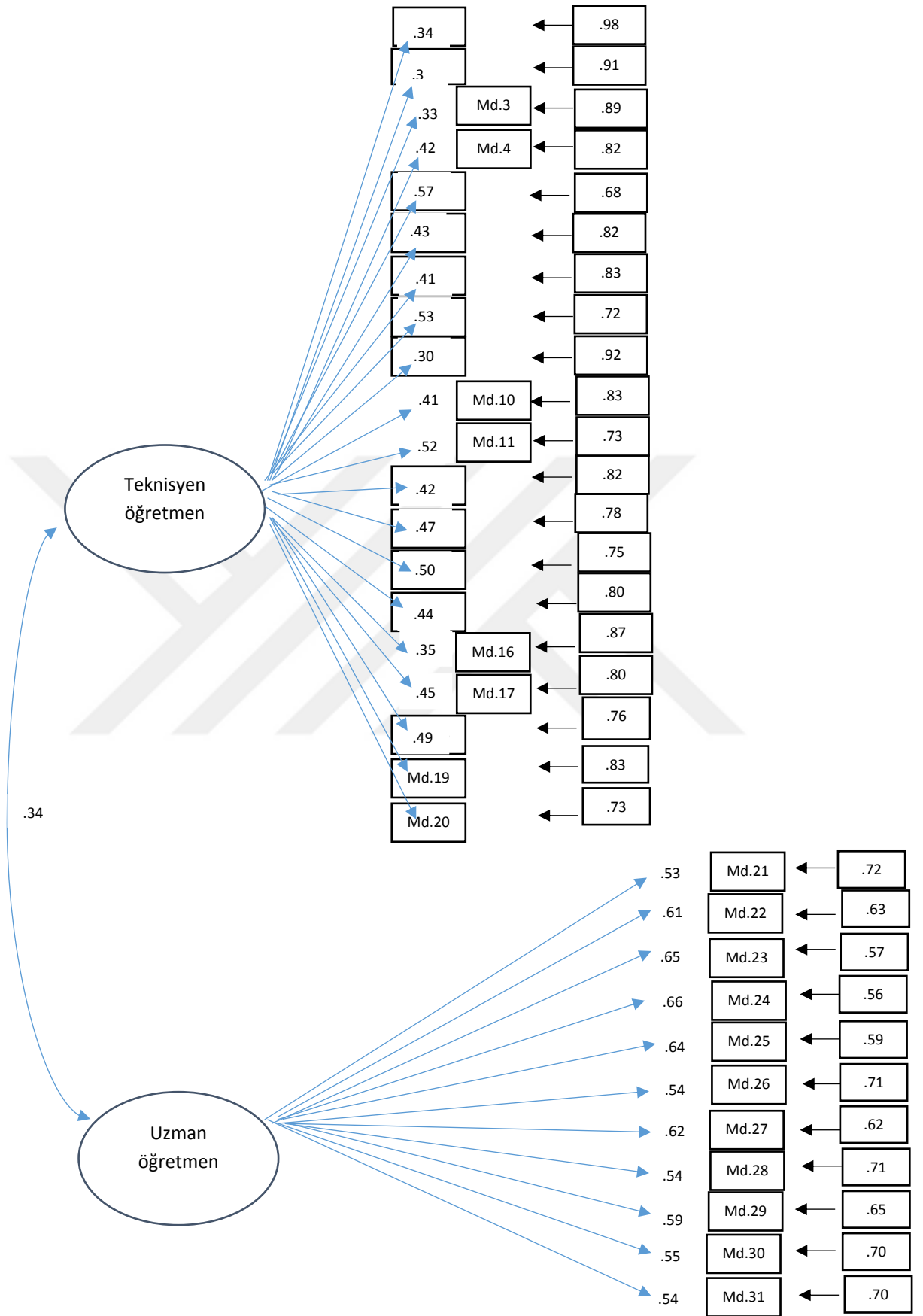
Şekil 2.4'te görüldüğü gibi “Teknisyen Öğretmen” olarak adlandırılan birinci alt boyut 1-20 arasında yer alan ilgili maddelerden; “Uzman Öğretmen” olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise 21-53 arasında yer alan ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li olarak (5: Çoğunlukla - 1: Hiç) derecelendirilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir.

2.3.1.2.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

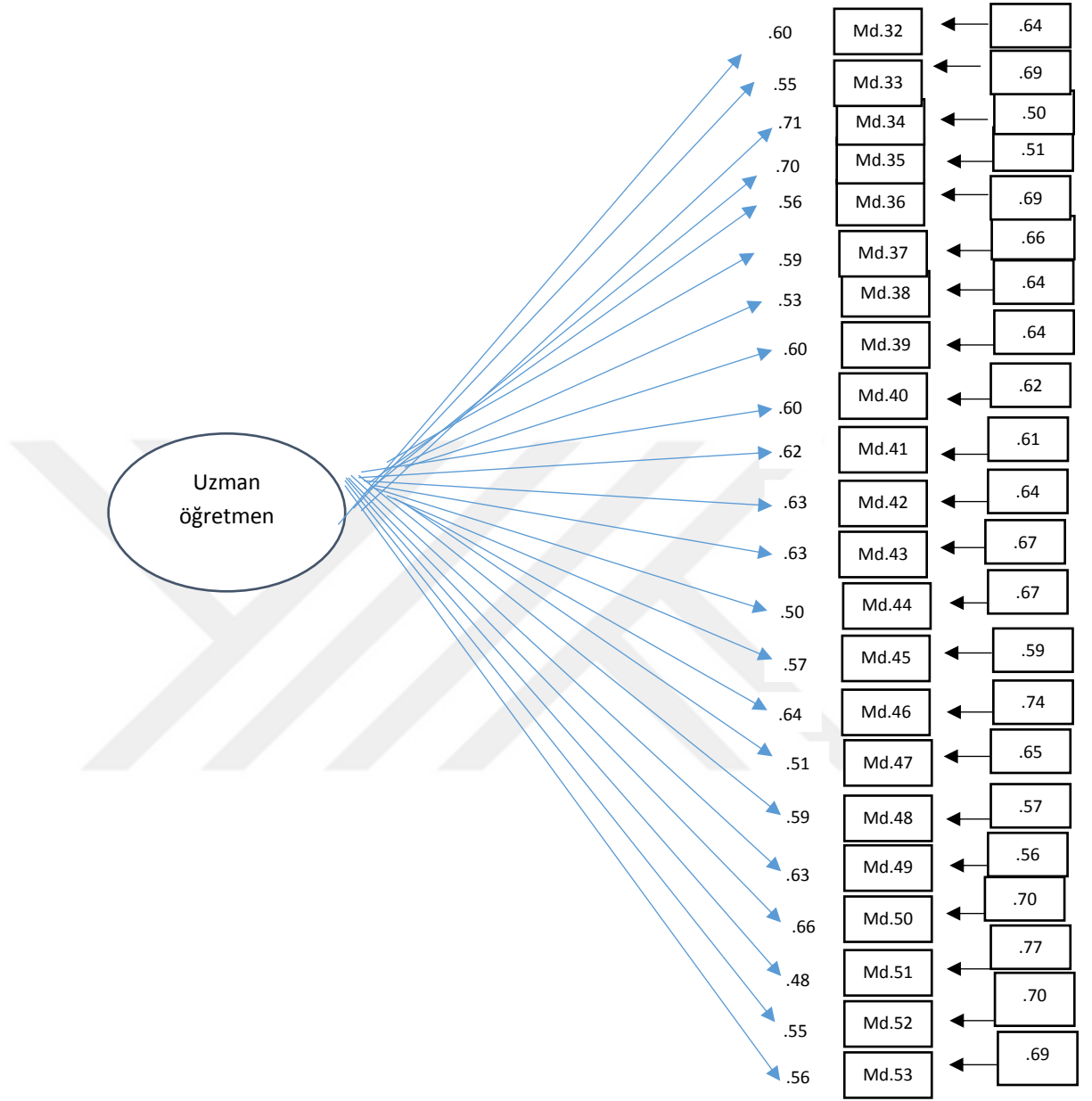
Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği'nin 2 faktörlü yapısının kararlılığının incelenebilmesi amacıyla araştırmanın ilk örnekleme (n=373) dışında ayrı bir örneklem (n=176) üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, faktöriyel bir modelin -çok sayıda değişkenin bir araya gelerek meydana gelen faktörlerden oluşan- gerçek verilerle uyumlu olup olmadığının

değerlendirilmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2016). Değerlendirilen modelin yapı geçerliğini incelemek için literatürde bahsedilen uyum indeksleri şunlardır (Chan ve Elliott, 2004; Schermeleh-Engel vd., 2003; Vieira, 2011): Uyum iyiliği indeksi (GFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), norma dayalı olmayan uyum indeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve χ^2 (Kay Kare). Ancak χ^2 uyum indeksinin örneklem büyüklüğüne hassas olması nedeni ile χ^2 değerinin serbestlik derecesine (sd) bölünmesi ile elde edilen değerin dikkate alınması da konu ile ilgili literatürde benimsenen yaklaşımlardan biridir (Kline, 2011; Hooper vd., 2008). Söz konusu değerin üçten küçük olması faktöryel model ile veriler arasında iyi bir uyum olduğunun göstergesi olarak kabul edilir. Bu nedenlerle ÖRAÖ'nin faktöryel yapısı incelenirken örneklem büyüklüğüne daha az hassas olan CFI, NNFI, RMSEA indeksleri ile birlikte χ^2 /sd değeri de dikkate alınmıştır.

Gerçekleştirilen DFA sonucunda $\chi^2=3832.72$ $p=0.0$; RMSEA=.071; CFI=.93 ve NNFI=.93 olarak hesaplanmıştır. Literatürde RMSEA değerinin .05-.08 arasında olmasının modelin verilerle makul bir uyum sergilediğinden, NNFI ve CFI değerlerinin ise .90 ve üzerinde değere sahip olmalarının kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiğinden söz edilir (Browne ve Cudeck, 1989; Kline, 2011). Ancak χ^2 /sd değerinin 3'ten büyük çıkması nedeniyle (Keloway, 1998) Lisrel programının önerdiği modifikasyonlar yapılmıştır. Bu sayede uyum indekslerinde düzelme olduğu görülmüştür. Modifikasyon yapıldıktan sonra $\chi^2=3127.07$; RMSEA=.063; CFI=.94 ve NNFI=.94 olarak hesaplanmıştır. ÖRAÖ için hesaplanan χ^2 /sd değeri de 2.89 olarak yani 3'ten küçük bir değer almaktadır. Dolayısıyla, güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen ve teknisyen ve uzman öğretmen şeklinde adlandırılan faktörlerin kendilerini açıkladığı varsayılan maddelerle iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Teknisyen ve uzman öğretmen faktörleriyle bu faktörleri oluşturan maddeler arasındaki ilişkilere ve standart hata oranlarına Şekil 2.5'te yer verilmiştir.



Şekil 2.5. ÖRA Ölçeği'nin faktörleri ve maddeleri arasındaki ilişkiler ile standart hata oranları



Şekil 2.5. (devam). ÖRA Ölçeği'nin faktörleri ve maddeleri arasındaki ilişkiler ile standart hata oranları

Şekil 2.5'te görüldüğü gibi faktörlerle kendilerini oluşturan maddeler arasındaki parametre oranları görece güçlü ilişkilere işaret edecek şekilde .30 ile .71 arasında değerler almaktadırlar. Zira ilgili literatürde faktör yük değerinin .30 ve üstü olmasının gereğinden bahsedilir (Kline, 2011). Bu ilişkilere yönelik standart hata oranları ise .51 ile .98 arasında değişmektedir ve bu nedenle hata payının faktörler ve maddeler arasındaki ilişkilerin doğasını etkilemeyecek kadar düşük olduğu (Kline, 2011) söylenebilir. Ayrıca faktörler arasındaki korelasyon katsayıları teknisyen öğretmen ve uzman öğretmen arasındaki ilişki için .34 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Faktör korelasyonlarının .85'ten küçük olması beklenir (Kline, 2011). Bu nedenle tüm maddelerin t değerleri güçlü ayırtıcılığa sahip olduklarını yansıtacak şekilde anlamlıdır denilebilir. Sonuç olarak elde edilen bulgular ÖRAÖ'ni oluşturan teknisyen ve uzman öğretmen faktörlerinin birbirleri ile ilişkili olduğunu fakat birbirlerinden de bağımsız faktörler olduklarına işaret etmektedir (Weinberg ve Abramowitz, 2002). Yapılan DFA sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen ÖRAÖ'nin kararlı bir yapıya sahip olduğu kabul edilebilir.

2.3.1.2.3 Güvenirlik Çalışması

ÖRAÖ'nin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha İç Tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .89, “Teknisyen Öğretmen” alt boyutu için .78 ve “Uzman Öğretmen” alt boyutu için .94 olarak bulunmuştur. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde güvenirlik katsayıları .70 ve üzeri ise “tatmin edici”, .65 ve .70 arasında kalanların ise “kabul edilebilir değerler” olarak açıklandığı görülür (Cronbach, 2014). Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda, teknisyen ve uzman öğretmen için hesaplanan güvenirlik katsayılarının uygun olduğu söylenebilir.

2.3.1.3 Mesleki Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını ölçmek amacıyla Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyutlu olan bu ölçek, 5'li olarak derecelendirilir. Ölçekte seçenekler, (1) “hiç katılmıyorum”, (2) “kısmen katılıyorum”, (3) “orta düzeyde katılıyorum”, (4) “çoğunlukla katılıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” olarak düzenlenmiştir. “Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor”, “Öğretmenlik mesleğiyle ilgili

olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum” ve “Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim” olumlu maddelere örnek verilebilir. Ayrıca ölçekte 2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32. maddeler olumsuz olarak belirlenmiştir. “Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum”, “Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum” ve “Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum” olumsuz maddelere örnek olarak verilebilir. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1) olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170’dir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

2.3.1.4 Gözlem Formu

Araştırmada gözlem formunun geliştirilmesinin amacı, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinde, bir günlük öğretim sürecindeki öğretmenlik rol davranışlarının gözlenmesidir. Gözlem, her hangi bir ortamda/düzenlenmiş mekânlarda katılımcıların tutum/davranışlarını gözlemlemek ya da konunun biçimsel boyutunu tanımak amacıyla kullanılan bir yöntem olarak tanımlanır (Bengtsson, 2016; Fossey vd., 2002; Hatch, 2002). Bu çalışma kapsamında araştırmacının gözlem yapılan mekânda olması ama olay/olgulara dahlinin olmaması durumu belirlendiği için katılımcı olmayan gözlem (Büyüköztürk, vd., 2012) yoluyla verilere erişilmiştir.

Bunun için kuramsal ölçütler göz önünde bulundurularak teknisyen ve uzman öğretmen rollerini ortaya çıkaracak biçimde belirlenmiş ve eğitim programlarının hedef, içerik, öğretme durumu, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme ana temalarına göre taslak gözlem formu oluşturulmuştur (bkz. Ek 2). Farklı araştırmacılar tarafından da uygulanabilmesi için gözlem formunun maddelerinin kapsayıcı, net ve gözlenebilir ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Maddelerin yazımı sırasında, öğretmen adaylarının gözlemlenebilir öğretmen davranışları dikkate alınmış ve değerlendirme sürecinde rahatlıkla kullanabilecek bir yapı oluşturulmuştur. Örnek maddeler: (Teknisyen Öğretmen Boyutu) Kazanım: “Programdaki konu alanına yönelik olarak belirlenmiş olan kazanımlara öğrencilerin ulaşmalarını sağladı.” İçerik: “Öğretim programında yer alan içeriğe aynen uydu.” Öğretme Durumu: “Sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullandı.” Sınıf Yönetimi: “Sınıf içinde otoriter bir anlayışla disiplin oluşturdu.”

Ölçme-Değerlendirme: “Klâsik ölçme araç ve yöntemlerini kullanarak değerlendirme yaptı.” (Uzman Öğretmen Boyutu) Kazanım: “Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programdaki kazanımları esnek bir şekilde uyguladı.” İçerik: “Öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek türden ders içerikleri seçti.” Öğretme Durumu: “Öğrencilerin doğru bilgiye araştırarak ve sorgulayarak ulaşmalarını teşvik etti.” Sınıf Yönetimi: “Sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladı.” Ölçme-Değerlendirme: “Bireysel farklılıkları dikkate alarak tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini (akran değerlendirme, öz değerlendirme ve eleştirel yansıtma kâğıtları vb.) kullandı.”

Madde yazımının tamamlanmasının ardından taslak formun kapsam geçerliğini sağlamak için biri araştırmacı, üçü de Eğitim Programları ve Öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuş ve yazılı önerileri (Büyüköztürk, vd., 2012) alınmış ve maddelerin ilgili bileşenleri ölçme yeterliliğini değerlendirerek uygun, uygun değil kategorilerinde puanlama yapmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler revize edilmiş ve maddeler daha net hale getirilmiştir. Uzmanlar arası görüş birliği, Fleiss Kappa katsayıları temel alınarak (.81-1 arası uyum “mükemmel”, .61-.80 arası uyum “büyük oranda anlaşma”, .41-.60 arası uyum “ılımlı anlaşma”, .21-.40 arası uyum “adil anlaşma”, .00-.20 arası uyum “zayıf oranda anlaşma”) hesaplanmıştır (Folotico ve Quatto, 2015). Uzmanların uygun buldukları maddeler için 1, uygun bulmadıkları maddeler için 0 puan verilerek hesaplama yapılmış ve uyum katsayısı .82 yani mükemmel uyum olarak bulunmuştur. Uzmanlardan gelen değişiklikler gerçekleştirildikten sonra gözlem formu 53 maddelik son halini almıştır.

2.3.2 Nitel Veri Kaynakları

2.3.2.1 Yarı Yapılandırılmış Yüz Yüze Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme formu, uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin gözledikleri öğretmen adaylarının öğretmen davranışları ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (bkz. Ek 3). Ölçeklerle karşılaştırıldığında daha esnek olması ve derinlemesine bilgi sağlaması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmalarda sıklıkla tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Kuramsal ölçütler göz önünde bulundurularak sorulara karar verilmiş, görüşme soruları tasarlanmış,

sorular sıralanmıştır. Görüşme formu eğitim programlarının hedef, içerik, öğretme durumu, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme ana temalarından yola çıkılarak ve öğretmen adaylarının öğretmen davranışları ile ilgili detaylı bilgi edinmek üzere altı soru halinde oluşturulmuştur. Görüşme formunun farklı araştırmacılar tarafından da uygulanabilmesi için sorularının açık, kapsayıcı ve anlaşılır ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. İlgili soruların oluşturulmasının ardından hazırlanan taslak görüşme formu iki Eğitim Programları ve Öğretimi alanı uzmanı ve bir İngilizce Öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuş ve önerileri alınmış, öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşme sürecindeki ihtiyaçlara karar verilmiş, görüşmenin giriş ve kapanışları (Büyüköztürk vd., 2016) hazırlanmıştır. Bu şekilde oluşturulmuş olan görüşme formu ile gerekli izinler alındıktan ve öğretmen adaylarıyla yapılan uygulama tamamlandıktan sonra görüşme yapılmıştır. Görüşme süresince danışman öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin izinleri alınarak ses kayıtları alınmıştır. Dört danışman ve sekiz uygulama öğretmeniyle 10 - 15 dakika arasında görüşme yapılmıştır. Uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelere ait bilgiler, Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6. Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme formunun uygulanmasına ait bilgiler

Veri Kaynağı	Grup	Görüşme Sayısı	Görüşme Süresi	Toplam Süre
Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme	Uygulama öğretmenleri	8	10-15 dakika	120 dakika (ortalama)
	Danışman öğretmenler	4		

2.3.2.2 Yansıtıcı Günlük

Öğretmen adaylarının kendilerinin sınıfta sergiledikleri öğretmen davranışlarını günlük olarak not edecekleri yansıtıcı günlük formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yansıtıcı günlükler, eğitim ve özellikle de öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir veri toplama aracıdır (Appel, 1995; Borg, 2011, 2015; Johnson, 1994). 4 haftalık deney sürecinin başında öğretmen adaylarına yansıtıcı günlüklerin nasıl tutulacağı ile ilgili verilen iki saatlik

bir eğitim hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yansıtıcı günlüğün kullanımı ile ilgili bir yönerge hazırlanmıştır.

Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders ve etkinlikleri ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri için oluşturulan yansıtıcı günlükler, altı bölümden oluşmuştur. Bu bölümler sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: Hedef, içerik, öğretme durumu, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve yansıtma. Her bölümün altında yapılandırılmış sorular aracılığı ile öğretmen adaylarının yaptığı ders ve etkinlikler ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca adayların isimlerini, tarihi, konuyu ve dersi yazacakları bir bölüm oluşturulmuştur. Görüşme formunun farklı araştırmacılar tarafından da uygulanabilmesi için sorularının açık, kapsayıcı ve anlaşılır ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. İlgili bölümlerin ve soruların oluşturulmasının ardından hazırlanan taslak yansıtıcı günlük formu iki Eğitim Programları ve Öğretimi alanı uzmanı ve bir İngilizce Öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuş ve önerileri alınmıştır. Bu öneriler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemelerin ardından kazanım bölümünde dersin hedefi/hedeflerinin ne olduğu ve bu hedefi/hedefleri ne ölçüde gerçekleştirebildikleri sorularına yer verilmiştir. İçerik bölümünde ise dersin konusu ve bu konuyu nasıl sundukları sorulmuştur. Öğretme durumu bölümünde de derste hangi strateji, yöntem ve teknikleri ve hangi etkinlikleri kullandıkları ile bu strateji, yöntem, tekniklerin ve etkinliklerin etkili ve verimli olup olmadığı soruları yöneltilmiştir. Sınıf yönetimi bölümünde derste zamanı verimli kullanma durumları, sınıfta disiplin sorunu olup olmadığı ve derste teknolojiyi etkili ve verimli kullanma durumları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Değerlendirme bölümünde öğretmen adaylarına hangi ölçme değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini kullandıkları sorulmuştur. Son bölüm olarak belirlenen yansıtma bölümünde ise dersi tekrar vermeleri halinde neyi/neleri değiştirmek istedikleri olmuştur. (bkz. Ek 4). Çalışmada güvenilirliği tehdit eden faktörlerin en aza indirilebilmesi amacıyla, araştırmanın tüm safhaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, uygulama sürecinde izinlerle birlikte katılımcıların onayları alınmış, araştırma süreci uzmanlar tarafından dışarıdan denetlenmiştir.

2.3.3 Veri Toplama Süreci

Bu bölümde çalışmanın deney süreci boyunca yapılan işlemler sırasıyla açıklanmıştır. Yapılan işlemler; yarı deneysel işlem öncesinde, sürecinde ve sonrasında yapılan işlemler olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür.

2.3.3.1 Deney Öncesinde Yapılan İşlemler

Deney öncesinde araştırma kapsamında; Öğretmen Rol Algısı Ölçeği, gözlem, görüşme ve yansıtıcı günlük formları geliştirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yarı deneysel işlem öncesinde yapılan işlemler aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmen Rol Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi,
2. Geliştirilen ölçek için izin başvurularında bulunulması ve gerekli izinlerin alınması,
3. Öğretmen Rol Algısı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması,
4. Gözlem formunun oluşturulması,
5. Görüşme formunun oluşturulması,
6. Yansıtıcı günlük formunun oluşturulması,
7. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi,
8. Araştırma için izin başvurularında bulunulması ve gerekli izinlerin alınması.

2.3.3.1.1 Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Gerekli İzinlerin Alınması ve Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmalarının Yapılması

Deney süreci öncesinde ilk adım, çalışmanın amacına uygun mevcut bir ölçek olmaması nedeniyle Öğretmen Rol Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi olmuştur. Ölçeğin hedef kitleyi temsil eden örneklem grubuna uygulanması için süreç öncesindeki ikinci adım olarak izin başvurularında bulunulmuş, gerekli izinler alınmıştır. Üçüncü adım olarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

2.3.3.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi ve Gerekli İzinlerin Alınması

Deney süreci öncesinde yer alan yedinci adım olarak çalışmanın yapılmasının planlandığı öğretmen adayları ile görüşülmüştür. Gönüllü olmak

isteyen öğretmen adaylarına uygulama ve uygulamanın ne kadar süreceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından son adım olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden tez çalışmasının uygulaması için izin alınmıştır.

2.3.3.2 Deney Sürecinde Yapılan İşlemler

Deneyisel işlemin süresi, bağımlı değişkende beklenen değişimi olumsuz olarak etkileyebilir (Karasar, 2016). Dolayısıyla çalışmada bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için yarı deneysel işlemin süresi 12 hafta ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarına araştırma sonuçları ile ilgili bir beklenti oluşmaması adına araştırma hakkında detaylı bilgi verilmemiş ve ölçme araçlarının uygulama amacı bildirilmemiştir.

2023-2024 eğitim-öğretim yılının güz döneminin ilk haftasında deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına ÖÖÖ, ÖRAÖ ve MTÖ ön testleri uygulanmıştır. Yarı deneysel işlem süresinin 4 hafta olması ve ön testlerin gruplara ilk kez uygulanması sayesinde öğretmen adaylarının ölçme araçlarının içeriğine aşina olma tehlikesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına, kendilerinin sergilemesi gereken davranışlarla ilgili araştırmacı tarafından iki saatlik ve yansıtıcı günlük tutma ile ilgili de iki saatlik bir eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarına kendi öğretmen davranışlarını günlük olarak not edecekleri yansıtıcı günlük formları teslim edilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ders planlarının dersin verilmesinden önce araştırmacı tarafından uzman öğretmenlik davranışlarına uygunluğu açısından kontrol edilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarına ders planları üzerinden dönüt sağlanmış ve ders planlarının uygun olan/olmayan kısımları ile ilgili detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır. 4 hafta boyunca yarı deneysel uygulama süreci tamamlanmıştır. Bu süreçte deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yansıtıcı günlük formlarını doldurmuşlardır. Süreç devam ederken deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları gözlenmiştir.

2.3.3.3 Deney Sonrasında Yapılan İşlemler

2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminin ilk dört haftasında deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları gözlenmiştir. Yarı deneysel uygulama süreci tamamlandıktan sonraki haftada uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Bir sonraki haftada ise deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına ÖÖÖ, ÖRAÖ ve MTÖ son testleri uygulanmıştır. Yarı deneysel işlem sürecinin yürütülmesi esnasında yapılan işlemler aşağıda yer almaktadır:

1. Ön testlerin deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına uygulanması.
2. Yarı deneysel uygulama sürecinin tamamlanması.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışlarının gözlenmesi.
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının doldurduğu yansıtıcı günlük formlarının toplanması.
5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının uygulama ve danışman öğretmenleri ile görüşme yapılması.
6. Son testlerin deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına uygulanması.

2.3.4 Araştırmacının Rolü

Çalışmanın tüm süreçleri, mevcut teorik çerçeve ve uygulama adımlarına bağlı kalınarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin rol model davranışları, rol algıları, öz yeterlik inançları ve mesleki tutumları ile ilgili literatür taraması yapmış, teknisyen, uzman ve sosyal dönüşümcü öğretmen rollerinin felsefesi, amacı ve bu rollerin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili bilgi sahibi olmaya çalışmıştır. Bu bilgilerden hareketle deneysel sürecin öncesinde deney grubundaki öğretmen adaylarına, kendilerinin sergilemesi gereken davranışlarla ilgili araştırmacı tarafından iki saatlik bir eğitim verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına yansıtıcı günlük tutma ile ilgili iki saatlik bir eğitim verilmiştir.

Öğretmen adaylarının rol model algısını ölçmek amacıyla Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği, öğretmen adaylarının uygulama sırasında sergiledikleri öğretmen davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla bir gözlem formu, uygulama

öğretmenleri ve danışman öğretmenlerin gözledikleri öğretmen davranışları ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir görüşme formu ve öğretmen adaylarının kendi öğretmen davranışlarını günlük olarak not edecekleri bir yansıtıcı günlük formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Ardından Öğretmen Rol Algısı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden tez çalışmasının uygulaması için izin alınmıştır.

Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarına ön testleri uygulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına yansıtıcı günlük formlarını teslim etmiştir. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışlarını gözlemiştir. Araştırmacı gözlem yapılan sınıfta bulunmuş fakat öğretmen adaylarının öğretmenlik rollerine müdahale etmemiştir. Daha sonra ise deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarına ölçeklerin son testlerini uygulamıştır. Deney sürecinin ardından araştırmacı, uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenler ile görüşme yapmıştır.

Araştırmacı, çalışmada kullanılan kaynakları, ölçme araçlarını ve uygulama süreçleri ile ilgili kurum ya da kişilerden alınan izinleri kaynakça ve ekler kısmında sunmuştur. Uygulamaya katılan uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının isimlerini gizli tutmuştur. Çalışma sürecinde topladığı verileri şifre korumalı bir flash sürücüye kaydetmiştir. Çalışma süresinden itibaren beş yıl boyunca verileri güvenli bir şekilde saklayacak, sonra mevcut araştırma standartlarına uygun olarak kalıcı biçimde silecektir.

2.3.5 Danışman Öğretmenlerin ve Uygulama Öğretmenlerinin Rolü

Bu çalışmadaki dört danışman öğretmen Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde yer alan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde çalışan, Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersi veren öğretmenlerdir. Bu danışman öğretmenlerin seçiminde bölümdeki deneyimleri, alandaki geçmişleri ve katılımcı grubunu yakından tanımaları esas alınmıştır. Uygulama öğretmenliği için seçilen okullar Batı Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde yer alan dört Anadolu Lisesi'ydi. Her liseden iki uygulama öğretmeni ile çalışıldı. Bu öğretmenlerin hepsi uygulama öğretmenliği dersi kapsamında öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri olarak görevlendirilmişlerdi. Çeşitli üniversitelerin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nden mezun olmuş olan mentor öğretmenler, daha önce de

uygulama öğretmenliği yapmaları nedeniyle deneyime sahiplerdi. Danışman öğretmenler ve uygulama öğretmenleri, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde gözledikleri öğretmen adaylarının öğretmen davranışları ile ilgili görüşlerini aktarmışlardır.

2.4 Verilerin Analizi

Nicel ve nitel veriler araştırma sürecinde eşzamanlı veya ardışık olarak toplanmıştır. Elde edilen veri setleri, farklı araştırma soruları ile ilgili oldukları için ayrı ayrı analiz edilmiştir (Edmonds ve Kennedy, 2017).

2.4.1 Nicel Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına uygulanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Rol Algısı Ölçeği ve Mesleki Tutum Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS 24 analiz programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle ölçeklere ait verilerin analiz edilebilmesi için uygulanması gereken istatistiki yöntemin tespiti amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veri grubunun normallik testleri Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testlerine bakılarak anlaşılabilir. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilk Testi, gözlem sayısı 29 ve daha büyük olduğunda ise Kolmogrov-Smirnov Testi kullanılır (Büyüköztürk vd., 2012). ÖÖÖ, ÖRAÖ ve MTÖ ölçeklerinin uygulandığı grupların büyüklüğü 50 kişiden az olduğu için non-parametrik istatistik analizleri (Shapiro ve Wilk, 1965; Sprent ve Smeeton, 2001; Zimmerman ve Zumbo, 1993) uygulanmıştır. Bu çalışmada grup büyüklüğü 29'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Ayrıca puanların normal dağılımını gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri de dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin % 95 güvenle -1.96 ile 1.96 değerleri arasında bulunması normal dağılımı göstermektedir. Anlamlılık değerlerinin (p) 0.05'ten büyük olması puanların normal dağıldığını göstermektedir. Tablo 2.7'de deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının Shapiro-Wilk Testi sonuçları ve çarpıklık basıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 2.7. Shapiro-Wilk Testine göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları dağılım durumu

Değişken	Grup	Çarpıklık	Basıklık	p
Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği – Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu	Deney	-.56	.30	.12
	Kontrol	-.23	-.15	.95
Öğretmen Öz yeterlik Öğretimsel Stratejiler Boyutu	Deney	-.39	.65	.07
	Kontrol	-1.18	.99	.01
Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği – Sınıf Yönetimi Boyutu	Deney	-.42	.28	.33
	Kontrol	-1.18	1.27	.01
Mesleki Tutum Ölçeği	Deney	-.69	.02	.17
	Kontrol	.20	-1.26	.09
Öğretmen Rol Algısı – Teknisyen Öğretmen Boyutu	Deney	.36	-1.08	.11
	Kontrol	.33	-.58	.26
Öğretmen Rol Algısı – Uzman Öğretmen Boyutu	Deney	-.64	-.68	.06
	Kontrol	-.18	-.68	.22

p<.05

Tablo 2.7’deki Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre ön test puanları arasında normal dağılım gösteren değişkenler ($p > .05$) sırasıyla; ÖÖÖ Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu deney grubu puanı ($p = .12$) ile kontrol grubu puanı ($p = .95$), ÖÖÖ Öğretimsel Stratejiler Boyutu deney grubu puanı ($p = .07$), ÖÖÖ Sınıf Yönetimi Boyutu deney grubu puanı ($p = .33$), MTÖ deney grubu puanı ($p = .17$) ile kontrol grubu puanı ($p = .09$), ÖRÖ Teknisyen Öğretmen Boyutu deney grubu puanı ($p = .11$) ile kontrol grubu puanı ($p = .26$) ve ÖRÖ Uzman Öğretmen Boyutu deney grubu puanı ($p = .06$) ile kontrol grubu puanı ($p = .22$) olarak belirlenmiştir. Normal dağılım göstermeyen değişkenler ($p < .05$) ise sırasıyla; ÖÖÖ Öğretimsel Stratejiler

Boyutu kontrol grubu ($p = .01$) puanı ve ÖÖÖ Sınıf Yönetimi Boyutu kontrol grubu ($p = .01$) puanı olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.8’de ise son test puanlarının dağılımını gösteren Shapiro-Wilk testi sonuçları ve çarpıklık-basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 2.8. Shapiro-Wilk Testine göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları dağılım durumu

Değişken	Grup	Çarpıklık	Basıklık	p
Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği – Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu	Deney	-1.09	1.45	.04
	Kontrol	-.64	.43	.15
Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği – Öğretimsel Stratejiler Boyutu	Deney	.16	.04	.28
	Kontrol	-1.12	3.95	.00
Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği – Sınıf Yönetimi Boyutu	Deney	-.96	.45	.01
	Kontrol	-.45	-1.01	.04
Mesleki Tutum Ölçeği	Deney	-.71	.49	.59
	Kontrol	-.71	-.86	.01
Öğretmen Rol Algısı Ölçeği – Teknisyen Öğretmen Boyutu	Deney	.26	-.09	.82
	Kontrol	-.06	-.88	.39
Öğretmen Rol Algısı Ölçeği – Uzman Öğretmen Boyutu	Deney	-1.52	2.95	.00
	Kontrol	-.46	-.83	.09

$p < .05$

Tablo 2.8’deki Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre ön test puanları arasında normal dağılım gösteren değişkenler ($p > .05$) sırasıyla; ÖÖÖ Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu kontrol grubu puanı ($p = .15$), ÖÖÖ Öğretimsel Stratejiler Boyutu kontrol grubu puanı ($p = .28$), MTÖ deney grubu puanı ($p = .59$), ÖRÖ Teknisyen Öğretmen Boyutu deney grubu puanı ($p = .82$) ile kontrol grubu puanı ($p = .39$) ve ÖRÖ Uzman Öğretmen Boyutu kontrol grubu puanı ($p = .09$) olarak belirlenmiştir.

Normal dağılım göstermeyen değişkenler ($p < .05$) ise sırasıyla; ÖÖÖ Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu deney grubu ($p = .04$) puanı, ÖÖÖ Öğretimsel Stratejiler Boyutu kontrol grubu ($p = .00$) puanı, ÖÖÖ Sınıf Yönetimi Boyutu deney grubu ($p = .01$) ile kontrol grubu ($p = .04$) puanı, MTÖ kontrol grubu ($p = .01$) puanı ve ÖRÖ Uzman Öğretmen Boyutu deney grubu ($p = .00$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin cevaplanması için şu istatistikler yapılmıştır:

1. Deney grubundaki öğretmen adaylarının;

a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Deney grubu için normal dağılım göstermeyen Uzman Öğretmen boyutunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren Teknisyen Öğretmen boyutunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları ise İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öz yeterlik inancı ile son test öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Deney grubu için normal dağılım göstermeyen Öğrenci Katılımını Sağlama ve Sınıf Yönetimi Boyutlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren Öğretimsel Stratejiler Boyutunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları ise İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Deney grubunun verileri normal dağılım gösterdiği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

2. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının;

a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Kontrol grubunun verilerinin dağılımı ölçeğin her iki boyutunda da normal dağılım gösterdiği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öz yeterlik inancı ile son test öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Kontrol grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğretimsel Stratejiler Boyutu ve Sınıf Yönetimi Boyutlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren Öğrenci Katılımını Sağlama boyutunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları ise İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık olup

olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Kontrol grubunun verileri normal dağılım göstermediği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir.

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

a. Ön test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test rol model algısı ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test rol model algısı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Her iki öğretmen adayı grubunda da normal dağılım gösteren iki boyutun ön test puanlarının karşılaştırılması İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öğretim öz yeterlik inancı ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Kontrol grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğretimsel Stratejiler Boyutu ve Sınıf Yönetimi Boyutları nedeniyle bu boyutların ön test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretmen adayı grubunda da normal dağılım gösteren Öğrenci Katılımını Sağlama boyutunun ön test puanlarının karşılaştırılması ise İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

c. Ön test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öğretim mesleki tutumları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Her iki öğretmen adayı grubunda da veriler normal dağılım gösterdiği için ön test puanlarının karşılaştırılması İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

a. Son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test rol model algısı ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Deney grubu için normal dağılım göstermeyen Uzman Öğretmen boyutu nedeniyle bu boyutun son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretmen adayı grubunda da normal dağılım gösteren Teknisyen Öğretmen boyutunun son test puanlarının karşılaştırılması ise İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

b. Son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test öğretim öz yeterlik inancı ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Deney grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu, kontrol grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğretimsel Stratejiler Boyutu ve her iki gruba ait verilerde normal dağılım göstermeyen Sınıf Yönetimi Boyutu nedeniyle son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

c. Son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test öğretim mesleki tutumları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Kontrol grubuna ait veriler normal dağılım göstermediği için son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

2.4.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki danışman öğretmenleri ve uygulama öğretmenleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler ve öğretmen adayları tarafından tutulan yansıtıcı günlükler ile elde edilen verilerin analizi, içerik analizi

ve betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi belirli kurallar doğrultusunda oluşturulan kodlamalarla bir metne ait sözcüklerin temalar, alt temalar ve kodlar ile özetlendiği sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2012). İçerik analizinin aşamaları şu şekildedir: Öncelikle eldeki ses, görüntü resim vb. materyaller toplanarak metne dönüştürülür. Ardından eldeki metinler üzerinde kodlamalar tanımlanır. Kodlar kategorik temalar altında birleştirilir, veriler bu temalar altında kategorik olarak sıralanır. Sıralanan anlamlı kalıplar incelenir ve tanımlanmış modeller önceki araştırmalar ve teorilerin yardımıyla değerlendirilerek veriler üzerinde bir genelleme yapılır (Berg ve Lune, 2017). Betimsel analiz ise, araştırmacıların önceden belirlediği temalara göre verilerin sınıflandırıldığı ve ardından yorumlandığı bir yaklaşım olarak tanımlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Veri çerçevesinin oluşturulması, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yansıtıcı günlükler oluşturulurken bir öğretmenin öğretimde hedef, içerik, öğretme durumu ve ölçme-değerlendirmeden sorumlu olduğu ve aslında bunlarla ilgili uygulamalarının onun öğretmenlik rollerini göstermesi nedeniyle eğitim programının dört temel ögesinden hareket edilmiştir. Temalar bu dört öge esas alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretimleri ile ilgili yansıtma yapabileceği “yansıtma” teması da temalara dâhil edilmiştir. Yansıtıcı günlüklere ait veriler yazılı olarak bilgisayardaki bir Word dosyasına aktarılmıştır. Yazılı kayıtların nitel bulgulara dönüştürme sürecinde, gizli içerik kodlaması tercih edilmiştir. Gizliliği sağlamak açısından cinsiyet ayrımı olmaksızın öğretmen adayları “ÖA” harfi ile kodlanmıştır. “1, 2, 3...” ise kaçınıcı öğretmen adayının günlüğü olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada elde edilen veriler kodlanmış, temalar, alt temalar ve kodlar bulunmuş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Görüş birliği sağlama adına gizli içerik kodlamasının birden fazla kişi tarafından yapılması gerektiği için (Büyüköztürk vd., 2019; Creswell ve Guetterman, 2019) kodlama; biri araştırmacı, üçü Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman olmak üzere 4 kişi tarafından birbirinden bağımsız biçimde yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arası görüş birliği “Güvenilirlik = $\left[\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \right] \times 100$ ” formülü ile hesaplanarak (Miles ve Huberman, 1994)

araştırmacılar arası analiz sonucunda yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerin ve yansıtıcı günlüklerin analizinde %100 görüş birliği bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme formunun temalarında yansıtıcı günlüklerde eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğretme durumu ve ölçme-değerlendirmeden yola çıkılmıştır. Temalar bu dört öge esas alınarak oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından uygulama öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu içeriği doğrultusunda yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, kelimesi kelimesine bilgisayardaki bir Word dosyasına aktarılmıştır. Ses kayıtlarının nitel bulgulara dönüştürme sürecinde, gizli içerik kodlaması tercih edilmiştir. Kodlanan bu verilerden yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Gizliliği sağlamak açısından cinsiyet ayrımı olmaksızın danışman öğretmenler “DÖ”, uygulama öğretmenleri ise “UÖ” harfi ile kodlanmıştır. “1, 2, 3...” ise görüşme yapılan kaçınıcı öğretmen olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada elde edilen veriler kodlanmış, temalar, alt temalar ve kodlar bulunmuş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Görüş birliği sağlama adına gizli içerik kodlamasının birden fazla kişi tarafından yapılması gerekir (Büyüköztürk vd., 2019; Creswell ve Guetterman, 2019). Bu nedenle kodlama; biri araştırmacı, üçü Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman olmak üzere 4 kişi tarafından birbirinden bağımsız biçimde yapılmıştır. Ardından sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arası görüş birliği “Güvenilirlik = [Görüş Birliği/(Toplam Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)] x 100” formülü ile hesaplanarak (Miles ve Huberman, 1994) araştırmacılar arası analiz sonucunda yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerin analizinde %100 görüş birliği bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin ayrıntılı biçimde rapor edilmesinin ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklamasının geçerlilik, bulguların yorum yapılmadan doğrudan verilmesinin de güvenilirlik için önemli olduğu belirtilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu nedenle verilerin ayrıntılı biçimde rapor edilmesine ve doğrudan alıntılara yer verilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında çalışmanın güvenilirliğini artırmak için üçgenleme, uzman değerlendirmesi ve değerlendiriciler arası güvenilirlik teknikleri kullanılmıştır.

2.4.2.1 Üçgenleme

Araştırma verilerinin farklı kaynaklardan, türlerden ve veri toplama tekniklerden elde edilmesinin araştırmanın geçerliliğini sağladığı belirtilir (Creswell, 2013). Bu nedenle bu çalışmada araştırmanın güvenilirliğini arttırmak adına farklı veri kaynakları, türleri ve veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırma veri toplama süreci sürmüştür. Araştırma kapsamında hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. ÖÖÖ, ÖRAÖ, MTÖ ve gözlem formu araştırmanın nicel veri kaynakları, görüşme ve yansıtıcı günlükler ise nitel veri kaynakları olarak belirlenmiştir.

2.4.2.2 Uzman Değerlendirmesi

Uzman değerlendirmesi, araştırmanın gerekli kısımlarının aynı disiplindeki farklı araştırmacılar tarafından onaylanması olarak tanımlanır (Denzin ve Lincoln, 2018). Bu çalışmada gerek veri toplama araçlarının geliştirilmesi gerekse elde edilen verilerin analizi konusunda biri araştırmacı, üçü Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman olmak üzere 4 kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda çalışmada gerekli iyileştirmeler yapılmıştır.

2.4.2.3 Değerlendiriciler Arası Güvenilirlik

Değerlendiriciler arası güvenilirlik, birden fazla değerlendiricinin veya gözlemcinin aynı şeyi değerlendirirken tutarlı sonuçlar sağlama derecesi olarak adlandırılır. Ayrıca nitel çalışmalarda bulguların inandırıcılığını ve güvenilirliğini artırmak için kullanılan güçlü bir yöntem olarak kabul edilir. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin yüksek olması, değerlendiricilerin değerlendirmelerinin tutarlı olduğu anlamına gelirken, değerlendiriciler arası güvenilirliğin düşük olması, değerlendiricilerin aynı olguya ilişkin yorumlarının farklı olduğunu gösterir. Bunların yanı sıra değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmasının, araştırmacının önyargısının etkisini hafıflettiğine değinilir (Saldana, 2018). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen tematik kodlama sonuçları değerlendirilirken, değerlendiriciler arası güvenirlğe dikkat edilmiştir. Bunun için elde edilen tematik kodlama sonuçları, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında 3 uzmana sunulmuştur. Bu süreçte her uzman birbirinden

bağımsız şekilde araştırmacı tarafından belirlenen temaların tutarlılığını ve uyumunu incelemiştir.



3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

1. Deney grubundaki öğretmen adaylarının;

a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Birinci alt probleme ait deney grubu için normal dağılım göstermeyen Uzman Öğretmen boyutunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.1’de Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1. Deney grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin uzman öğretmen boyutunun ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğretmen Rol Model Algısı / Uzman Öğretmen	Negatif Sıra	1	1	1	-4.16	0.00*
	Pozitif Sıra	22	12.50	275		
	Eşit	1				

*p < .05

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının rol model algısı ölçeğinin uzman öğretmen boyutunda deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($z = -4.16$, $p < .05$) görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının rol model algısı ölçeğinin uzman öğretmen boyutundan aldıkları puanları istatistiksel olarak fark yaratacak şekilde arttırdığı ifade edilebilir.

Deney grubu için normal dağılım gösteren Teknisyen Öğretmen boyutunun ön test son test puanlarının karşılaştırmaları ise İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile

analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.2’de İlişkili Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2. Deney grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunun ön test son test ilişkili Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	n	Ön Test		Son Test		sd	t	p
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Öğretmen Model Algısı / Teknisyen Öğretmen	24	3.67	.39	3.25	.38	.35	5.91	0.00*

Tablo 3.2 incelendiğinde rol model algısı ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunda deney grubunun ön test ($X = 3.67$, $SS = .39$) ve son test ($X = 3.25$, $SS = .38$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre rol model algısı ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunda deney grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının puanlarını değiştirdiği söylenebilir.

1. Deney grubundaki öğretmen adaylarının;

b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Birinci alt probleme ait deney grubu için normal dağılım göstermeyen Öğrenci Katılımını Sağlama ve Sınıf Yönetimi Boyutlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.3’te Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.3. Deney grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutlarının ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Ön Test – Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği/ Öğrenci Katılımını Sağlama	Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.30	0.00*
	Pozitif Sıra	24	12.50	300		
	Eşit	0				
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği/Sınıf Yönetimi	Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.26	0.00*
	Pozitif Sıra	24	12.50	300		
	Eşit	0				

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunda deney öncesi ve sonrası puanları arasında ($z = -4.30$, $p < .05$) ve sınıf yönetimi boyutunda deney öncesi ve sonrası puanları arasında ($z = -4.26$, $p < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutlarından aldıkları puanları istatistiksel olarak fark yaratacak şekilde arttırdığı ifade edilebilir.

Deney grubu için normal dağılım gösteren Öğretimsel Stratejiler Boyutunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları ise İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.4'te İlişkili Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.4. Deney grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğretimsel stratejiler boyutunun ön test son test ilişkili Örneklemeler için T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	N	Ön Test		Son Test		sd	t	p
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Öğretmen Yeterlik Ölçeği/ Öğretimsel Stratejiler	Öz 24	6.98	.34	7.89	.43	.41	10.80	0.00*

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğretimsel stratejiler boyutunda deney grubunun ön test ($X = 6.98$, $SS = .34$) ve son test ($X = 7.89$, $SS = .41$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğretimsel stratejiler boyutunda deney grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının puanlarını değiştirdiği söylenebilir.

1. Deney grubundaki öğretmen adaylarının;

c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun verileri normal dağılım gösterdiği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.5'te İlişkili Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.5. Deney grubunun Öğretmen Mesleki Tutum Ölçeğinin ön test son test ilişkili Örneklemeler için T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	n	Ön Test		Son Test		sd	t	p
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Mesleki Tutum Ölçeği	24	3.90	.58	4.40	.34	.54	4.48	0.00*

Tablo 3.5 incelendiğinde mesleki tutum ölçeğinde deney grubunun ön test ($X = 3.90$, $SS = .58$) ve son test ($X = 4.40$, $SS = .54$) puanları arasında anlamlı bir

fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre mesleki tutum ölçeğinde deney grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının puanlarını değiştirdiği söylenebilir.

3.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

2. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının;

a. Ön test rol model algısı ile son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun verilerinin dağılımı ölçeğin her iki boyutunda da normal dağılım gösterdiği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.6’da İlişkili Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.6. Kontrol grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin ön test son test İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	n	Ön Test		Son Test		sd	t	p
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği/Teknisyen Öğretmen	24	4.34	.43	4.54	.60	.41	2.30	0.31*
Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği/Uzman Öğretmen	24	4.28	.45	4.38	.49	.31	1.57	0.12

Tablo 3.6 incelendiğinde rol model algısı ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunda deney grubunun ön test ($X = 4.34$, $SS = .43$) ve son test ($X = 4.54$, $SS = .60$) ile uzman öğretmen boyutunda ön test ($X = 4.28$, $SS = .45$) ve son test ($X = 4.38$, $SS = .49$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubunun rol model algısı ölçeğinde özellikle teknisyen öğretmenlik rol algılarında artış olduğu söylenebilir.

2. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının;

b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı ile son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğretimsel Stratejiler Boyutu ve Sınıf Yönetimi Boyutlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.7’de Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.7. Kontrol grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarının ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği/Öğretimsel Stratejiler	Negatif Sıra	1	17.50	17.50	-3.78	0.00*
	Pozitif Sıra	23	12.28	282.50		
	Eşit	0				
Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği/Sınıf Yönetimi	Negatif Sıra	4	5	20	-3.71	0.00*
	Pozitif Sıra	20	14	280		
	Eşit	0				

Tablo 3.7 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğretimsel stratejiler boyutunda deney öncesi ve sonrası puanları arasında ($z = -3.78$, $p < .05$) ve sınıf yönetimi boyutunda deney öncesi ve sonrası puanları arasında ($z = -3.71$, $p < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarından aldıkları puanları istatistiksel olarak fark yaratacak şekilde arttırdığı ifade edilebilir.

Kontrol grubu için normal dağılım gösteren Öğrenci Katılımını Sağlama boyutunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları ise İlişkili Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.8’de İlişkili Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.8. Kontrol grubunun Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunun İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut		n	Ön Test		Son Test		sd	t	p
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS			
Öğretmen yeterlik Ölçeği/ Katılımını Sağlama	Öz İnancı Öğrenci	24	5.94	.80	7.45	.60	.41	6.67	0.00*

Tablo 3.8 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunda kontrol grubunun ön test ($X = 5.94$, $SS = .80$) ve son test ($X = 7.45$, $SS = .60$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunda kontrol grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının puanlarını değiştirdiği söylenebilir.

2. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının;

c. Ön test öğretim mesleki tutumları ile son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun verileri normal dağılım göstermediği için ön test ve son test puanlarının karşılaştırmaları parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.9’da Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.9. Kontrol grubunun Mesleki Tutum Ölçeğinin ön test son test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Ölçek / Boyut		Ön Test – Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Mesleki Ölçeği	Tutum	Negatif Sıra	8	13.94	103.50	-1.32	.18
		Pozitif Sıra	16	12.28	196.50		
		Eşit	0				

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki tutum ölçeğinin deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -1.32$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubunda yapılan uygulamaların

öğretmen adaylarının mesleki tutum puanlarında her hangi bir değişime sebep olmadığı ifade edilebilir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

a. Ön test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Her iki öğretmen adayı grubunda da normal dağılım gösteren iki boyutun ön test puanlarının karşılaştırılması İlişkisiz Örneklem İÇİN T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.10’da İlişkisiz Örneklem İÇİN T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.10. Deney ve kontrol grubunun Rol Model Algısı Ölçeğinin İlişkisiz Örneklem İÇİN T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut				n	Grup				t	p
					Deney		Kontrol			
					$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Öğretmen Rol Model Algısı				24	3.25	.39	3.34	.43	.76	.45
Ölçeği/Teknisyen Öğretmen										
Öğretmen Rol Model Algısı				24	4.33	.46	4.28	.45	.36	.71
Ölçeği/Uzman Öğretmen										

Tablo 3.10 incelendiğinde deney ve kontrol grupları ön-test puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucunda rol model algısı ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutu $t = -.76$, $p > .05$ ve uzman öğretmen boyutu $t = -.36$, $p > .05$ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının rol model algısı ölçeğinin teknisyen ve uzman öğretmen boyutları açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı, grupların denk olduğu söylenebilir.

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

b. Ön test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğretimsel Stratejiler Boyutu ve Sınıf Yönetimi Boyutları nedeniyle bu boyutların ön test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-

Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.11’de Mann-Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.11. Deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarının Mann-Whitney U Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği/Öğretimsel Stratejiler	Deney	24	34.15	819.50	46.50	.54
	Kontrol	24	30.85	356.50		
Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği/Sınıf Yönetimi	Deney	24	33.17	796	60	.46
	Kontrol	24	29.83	380		

Tablo 3.11 incelendiğinde deney ve kontrol grupları ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğretimsel stratejiler $U = 46.50$, $p > .05$ ve sınıf yönetimi boyutları $U = 60$, $p > .05$ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi değişkenleri açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı ve grupların denk olduğu söylenebilir.

Her iki öğretmen adayı grubunda da normal dağılım gösteren Öğrenci Katılımını Sağlama boyutunun ön test puanlarının karşılaştırılması ise İlişkisiz Örneklem İÇİN T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.12’de İlişkisiz Örneklem İÇİN T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.12. Deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunun İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	n	Grup				t	p
		Deney		Kontrol			
		$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS		
Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği/Öğrenci Katılımını Sağlama	24	6.96	.32	5.94	.80	1.41	.21*

Tablo 3.12 incelendiğinde deney ve kontrol grupları ön test puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucunda öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutu $t = 1.41$, $p > .05$ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre araştırma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutu açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı, grupların denk olduğu söylenebilir.

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

c. Ön test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Her iki öğretmen adayı grubunda da veriler normal dağılım gösterdiği için ön test puanlarının karşılaştırılması İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.13'te İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.13. Deney ve kontrol gruplarının Mesleki Tutum Ölçeğinin İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	n	Grup				t	p
		Deney		Kontrol			
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Mesleki Tutum Ölçeği	24	3.90	.58	3.67	.66	1.30	.19

Tablo 3.13 incelendiğinde deney ve kontrol grupları ön test puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucunda mesleki tutum ölçeğinin $t = 1.30$, $p > .05$ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının mesleki tutum açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı, grupların denk olduğu söylenebilir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

a. Son test rol model algısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu için normal dağılım göstermeyen Uzman Öğretmen boyutu nedeniyle bu boyutun son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.14'te Mann-Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.14. Deney ve kontrol gruplarının Rol Model Algısı Ölçeğinin uzman öğretmen boyutunun Mann-Whitney U Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen Rol Algısı	Deney	24	30.10	722.50	153.50	0.05
Ölçeği/Uzman Öğretmen	Kontrol	24	18.90	453.50		

Tablo 3.14 incelendiğinde rol model algısı ölçeğinin uzman öğretmen $U = 153.50$, $p < .05$ boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın (30.10) deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç deney grubunda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının rol model algısı ölçeğinin uzman öğretmen boyutuna ait puanlarını yükselttiğini göstermektedir.

Her iki öğretmen adayı grubunda da normal dağılım gösteren Teknisyen Öğretmen boyutunun son test puanlarının karşılaştırılması ise İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi ile analiz edilmiştir. Test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.15'te İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.15. Deney ve kontrol gruplarının Rol Model Algısı Ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunun İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	n	Grup				t	p
		Deney		Kontrol			
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Öğretmen Rol Algısı Ölçeği/Teknisyen Öğretmen	24	3.67	.38	3.54	.60	.93	.01

Tablo 3.15 incelendiğinde deney ve kontrol grupları son test puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucunda rol model algısı ölçeğinin teknisyen öğretmen boyutunun $t = .93$, $p < .05$ puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulamanın teknisyen öğretmen algısı açısından deney grubunun lehine bir fark yarattığı söylenebilir.

4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

b. Son test öğretim öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğrenci Katılımını Sağlama Boyutu, kontrol grubuna ait verilerde normal dağılım göstermeyen Öğretimsel Stratejiler Boyutu ve her iki gruba ait verilerde normal dağılım göstermeyen Sınıf Yönetimi Boyutu nedeniyle son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.16’da Mann-Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.16. Deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Mann-Whitney U Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği/Öğrenci Katılımını Sağlama	Deney	24	31.50	756	120	0.00*
	Kontrol	24	17.50	420		
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği/ Öğretimsel Stratejiler	Deney	24	29.67	712	164	0.01
	Kontrol	24	19.33	464		
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği/Sınıf Yönetimi	Deney	24	29.69	712.50	163.50	0.01
	Kontrol	24	19.31	463.50		

Tablo 3.16 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama $U = 120$, $p < .05$, öğretimsel stratejiler $U = 164$, $p < .05$ ve sınıf yönetimi $U = 163.50$, $p < .05$ boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkların (31.50, 29.67, 29.69) deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç deney grubunda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarına ait puanlarını yükselttiğini göstermektedir.

4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının;

c. Son test öğretim mesleki tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubuna ait veriler normal dağılım göstermediği için son test puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.17’de Mann-Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.17. Deney ve kontrol gruplarının Mesleki Tutum Ölçeğinin Mann-Whitney U Testi sonuçları

Ölçek / Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Tutum Ölçeği	Deney	24	26.92	646	230	.231
	Kontrol	24	22.08	530		

Tablo 3.17’de yer alan mesleki tutum ölçeğinin puanları incelendiğinde $U = 230$, $p > .05$ deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç deney grubunda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ait puanlarını etkilemediğini göstermektedir.

3.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 3.18. Deney ve kontrol gruplarının teknisyen öğretmen boyutuna ait gözlem verileri

Maddeler	Grup	Yaptı	Yapmadı	%
1	Deney	24	0	100
	Kontrol	24	0	100
2	Deney	21	3	85.72
	Kontrol	24	0	100
3	Deney	21	3	85.72
	Kontrol	24	0	100
4	Deney	24	0	100
	Kontrol	24	0	100
5	Deney	20	4	80
	Kontrol	24	0	100
6	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	24	0	100
7	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	24	0	100
8	Deney	24	0	100
	Kontrol	24	0	100
9	Deney	23	1	95.65
	Kontrol	24	0	100
10	Deney	18	6	66.66
	Kontrol	24	0	100
11	Deney	19	5	73.68
	Kontrol	24	0	100
12	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	24	0	100
13	Deney	21	3	85.72
	Kontrol	24	0	100
14	Deney	16	8	50
	Kontrol	24	0	100
15	Deney	19	5	73.68
	Kontrol	24	0	100
16	Deney	19	5	73.68
	Kontrol	24	0	100
17	Deney	17	7	58.82
	Kontrol	24	0	100
18	Deney	21	3	85.72
	Kontrol	24	0	100
19	Deney	16	8	50
	Kontrol	24	0	100
20	Deney	18	6	66.66
	Kontrol	24	0	100

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi teknisyen öğretmen boyutuna ait gözlem verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının programdaki konu alanına yönelik olarak belirlenmiş olan kazanımlara öğrencilerin ulaşmalarını sağladığı görülmektedir. Deney grubundan 21 öğretmen adayının ve

kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğrencilere doğru bilgiyi kendisinin aktardığı ancak deney grubundan 3 öğretmen adayının ise öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundan 21 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğretim programında yer alan içeriğe aynen uyduğu fakat deney grubundan 3 öğretmen adayının içeriği kendisinin hazırladığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının tüm öğrenciler için aynı ders içeriği kullandığı gözlenmiştir. Deney grubundan 20 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullandığı, deney grubundan 4 öğretmen adayının ise sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullanmadığı görülmektedir. Deney grubunda yer alan 22 öğretmen adayının ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının örneklerin yer aldığı anlatma tekniğini kullandığı ancak deney grubundan 2 öğretmen adayının örneklerin yer aldığı anlatma tekniğini kullanmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde deney grubunda yer alan 22 öğretmen adayının ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının öğrencilere genellikle hatırlatma soruları ya da kapalı uçlu sorular sorduğu ancak deney grubundan 2 öğretmen adayının bunu tercih etmediği görülmektedir. Bunların yanı sıra deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının daha çok sınıfta öğretim yaptığı görülmektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan 23 öğretmen adayının ve tüm kontrol grubundaki öğretmen adaylarının soruyu, öğrenciler için bir uyarıcı olarak kullandığı, deney grubunda yer alan 1 öğretmen adayının ise bunu kullanmadığı anlaşılmaktadır. Deney grubundaki 18 öğretmen adayı ile kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğrencilere düz yönlendirici (doğru, yanlış demek gibi) dönütler sağladığı ama deney grubunda yer alan 6 öğretmen adayının ise düz yönlendirici dönütler sağlamadığı görülmektedir. Bunların haricinde deney grubunda yer alan 19 öğretmen adayı ile tüm kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrencilerin eksik ve yanlışlarını kendisinin düzelttiği, deney grubunda yer alan 5 öğretmen adayının ise öğrencilerin eksik ve yanlışlarını kendisinin düzeltmediği gözlenmiştir. Öte yandan deney grubunda yer alan 22 öğretmen adayının ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının öğrenciler tarafından yanıtlanamayan soruları kendisinin yanıtladığı ancak deney grubundaki 2 öğretmen adayının bunu tercih etmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte deney grubundan 21 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının tek yönlü iletişimi sağlayan klâsik

oturma düzenini kullandığı, deney grubundaki 3 öğretmen adayının ise klâsik oturma düzenini kullanmadığı gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundan 16 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğretim sırasında ders kitabını ana kaynak olarak kullanmasına rağmen deney grubundaki 8 öğretmen adayının bunu tercih etmediği anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra deney grubundan 19 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerinden bilgiyi aktarma amacıyla yararlandığı ama deney grubundaki 5 öğretmen adayının öğretim teknolojilerinden bilgiyi aktarma amacıyla yararlanmadığı görülmektedir. Benzer şekilde deney grubundan 19 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğrencilerin tümdengelim ya da tümevarım akıl yürütme süreçlerini kullanabilecekleri konu merkezli etkinlikler düzenlediği, deney grubundaki 5 öğretmen adayının ise bunu tercih etmediği gözlenmiştir. Bununla beraber deney grubundan 17 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğretmen merkezli öğretim yapmasına rağmen deney grubundan 7 öğretmen adayının öğretmen merkezli öğretim yapmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca deney grubundan 21 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının ders süresine olduğu gibi uyduğu, deney grubundan 3 öğretmen adayının ise ders süresine olduğu gibi uymadığı görülmektedir. Deney grubundan 16 öğretmen adayının ve kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının sınıf içinde otoriter bir anlayışla disiplin oluşturduğu ama deney grubundaki 8 öğretmen adayının bunu tercih etmediği anlaşılmaktadır. Son olarak deney grubundaki 18 öğretmen adayı ile kontrol grubundaki tüm öğretmen adaylarının klâsik ölçme araç ve yöntemlerini kullanarak değerlendirme yaptığı ama deney grubunda yer alan 6 öğretmen adayının ise bunu tercih etmediği görülmektedir.

Tablo 3.19. Deney ve kontrol gruplarının uzman öğretmen boyutuna ait gözlem verileri

Maddeler	Grup	Yaptı	Yapmadı	%
1	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
2	Deney	23	1	95.65
	Kontrol	0	24	0
3	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
4	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
5	Deney	19	5	73.68
	Kontrol	0	24	0
6	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
7	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
8	Deney	24	0	100
	Kontrol	0	24	0
9	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
10	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
11	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
12	Deney	20	4	80
	Kontrol	0	24	0
13	Deney	15	9	60
	Kontrol	0	24	0
14	Deney	17	7	58.82
	Kontrol	0	24	0
15	Deney	18	6	66.66
	Kontrol	0	24	0
16	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
17	Deney	20	4	80
	Kontrol	0	24	0
18	Deney	20	4	80
	Kontrol	0	24	0
19	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
20	Deney	18	6	66.66
	Kontrol	0	24	0
21	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
22	Deney	24	0	100
	Kontrol	0	24	0
23	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
24	Deney	18	6	66.66
	Kontrol	0	24	0
25	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
26	Deney	19	5	73.68

Tablo 3.19. (devam). Deney ve kontrol gruplarının uzman öğretmen boyutuna ait gözlem verileri

	Kontrol	0	24	0
27	Deney	18	6	66.66
	Kontrol	0	24	0
28	Deney	21	3	85.71
	Kontrol	0	24	0
29	Deney	20	4	80
	Kontrol	0	24	0
30	Deney	22	2	90.90
	Kontrol	0	24	0
31	Deney	20	4	80
	Kontrol	0	24	0
32	Deney	24	0	100
	Kontrol	0	24	0
33	Deney	19	5	73.68
	Kontrol	0	24	0

Tablo 3.19’da deney grubundan 21 öğretmen adayının bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programdaki kazanımları esnek bir şekilde uyguladığı ancak deney grubundan 3 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının programdaki kazanımları esnek bir şekilde uygulamadığı görülmektedir. Ayrıca deney grubundan 23 öğretmen adayı öğrencilerin problem çözme becerisine sahip, kendi başına öğrenebilen bireyler olmasına çalışırken deney grubundan bir öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bunu tercih etmediği görülmektedir. Bununla birlikte deney grubundan 21 öğretmen adayının öğrencilerin doğru bilgiye araştırarak ve sorgulayarak ulaşmalarını teşvik ettiği buna rağmen deney grubundan 3 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının öğrencileri bu şekilde teşvik etmediği gözlenmiştir. Aynı zamanda deney grubundan 22 öğretmen adayının öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek türden ders içerikleri seçtiği ama deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden içerikler seçmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca deney grubundan 19 öğretmen adayının içerik üzerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler yaptığı, deney grubundan 5 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının içerik üzerinde bu değişiklikleri yapmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra deney grubundan 21 öğretmen adayının öğrencilere açık uçlu, tamamlayıcı ve yan sorular sorduğu fakat deney grubundan 3 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden sorular sormadığı anlaşılmaktadır. Deney grubundan 22 öğretmen adayının öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunmasına karşın

deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının böyle bir ortam sunmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğrencilere güdüleyici, yapıcı dönütler sağlamasına rağmen kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden dönütler sağlamadığı görülmektedir. Bunların haricinde deney grubundan 21 öğretmen adayının öğrenci-öğretmen arasında etkileşimi sağlayan oturma düzenlerini kullandığı, öğretim sırasında öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya yönlendirdiği ve öğretim sırasında öğretim teknolojilerinden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için etkileşimli olarak yararlandığı fakat deney grubundan 3 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden oturma düzenlerini kullanmadığı, öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya yönlendirmediği ve öğretim teknolojilerinden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için etkileşimli olarak yararlanmadığı anlaşılmaktadır. Deney grubundan 20 öğretmen adayının öğrencilerin tümdengelim ve tümevarım süreçlerini kullanabilecekleri öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemesine karşın deney grubundan 4 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden etkinlikler düzenlemediği gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundan 15 öğretmen adayının klâsik yöntemlerden farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini (performans görevi, portfolyo, proje, dereceli değerlendirme ölçekleri vb.) kullandığı ama deney grubundan 9 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden değerlendirme yöntemlerini kullanmadığı anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra deney grubundan 17 öğretmen adayının öğrencilerin özgürleşmesine ve sosyal dönüşümü gerçekleştirebilecek bireyler olmasına çalıştığı ama deney grubundan 7 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bunu tercih etmediği görülmektedir. Yine deney grubundan 18 öğretmen adayının öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak özümsemelerini teşvik etmesine rağmen deney grubundan 6 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak özümsemelerini teşvik etmediği anlaşılmaktadır. Bunların haricinde deney grubundan 21 öğretmen adayının öğrencilerin toplumdaki eşitsizlikleri değerlendirip analiz etmelerini sağlayacak ders içerikleri seçtiği, deney grubundan 3 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının ise bu türden ders içeriklerini seçmediği gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundan 20 öğretmen adayının öğrencilerin deneyimlerinden ve gerçeklerinden yararlanarak ders

içerikleri oluşturduğu ve öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmelerine yönelik yöntem ve teknikler kullandığı ama deney grubundan 4 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının ders içeriklerini bu şekilde oluşturmadığı ve bu türden yöntem ve teknikler kullanmadığı anlaşılmaktadır. Deney grubundan 22 öğretmen adayının öğrencilere açık uçlu ve sorgulamayı başlatıcı sorular sormasına karşın deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden sorular sormadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra deney grubundan 18 öğretmen adayının öğretimde faydalı olabilecek okul içi ve dışı zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu fakat deney grubundan 6 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının böyle bir ortam oluşturmadığı görülmektedir. Ayrıca deney grubundan 22 öğretmen adayının soruyu, öğrencileri onları sorgulama yapmaya teşvik etmek için kullanmasına rağmen deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının soruyu bu şekilde kullanmadığı gözlenmiştir. Bunların haricinde deney grubundaki tüm öğretmen adaylarının öğrencileri içsel pekiştireçler kullanmaya yönlendirdiği ama kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu tür bir yönlendirme yapmadığı gözlenmiştir. Deney grubundan 22 öğretmen adayının öğrencilere pekiştirici dönüt sağladı ama deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının pekiştirici dönüt sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte deney grubundan 18 öğretmen adayının öğrencilerin öz ya da akran düzeltmelerini kullanmalarını teşvik ettiği fakat deney grubundan 6 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının öğrencileri böyle teşvik etmediği görülmektedir. Yine deney grubundan 22 öğretmen adayının ipuçlarını kullanırken hem öğrencinin kendisinin hem de akranının doğru yanıtı bulmasını sağladığı ama deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden ipuçları kullanmadığı gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundan 19 öğretmen adayının öğretim sırasında tartışma-eleştiri içeren kaynaklardan yararlanmasına karşın deney grubundan 5 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden kaynaklardan yararlanmayı tercih etmediği görülmektedir. Bununla beraber deney grubundan 18 öğretmen adayının öğrencilerin bir olgunun/olayın olumlu ve olumsuz yönlerini kullanabilecekleri toplumsal sorunlara yönelik etkinlikler yaptığı ama deney grubundan 6 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayı böyle etkinlikler yapmadığı gözlenmiştir. Deney grubundan 21 öğretmen

adayının öğrencilerin karşılaştıkları gerçek olaylarla ilgili düşüncelerini ve çözüm önerilerini ileri sürmelerini sağladığı, deney grubundan 3 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının ise bunu tercih etmediği gözlenmiştir. Deney grubundan 20 öğretmen adayının öğretim esnasında öğrencilerin sosyal etkileşime girmesini sağlayan etkinlikler düzenlemesine karşın deney grubundan 4 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu şekilde etkinlikler düzenlemediği anlaşılmaktadır. Deney grubundan 22 öğretmen adayının ders süresini etkinliklere ve öğrencilerin farklılıklarına göre esnek tutmasına rağmen deney grubundan 2 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının ders süresini esnek tutmadığı gözlenmiştir. Deney grubundan 20 öğretmen adayının sınıfta geçerli olacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemesine karşın deney grubundan 4 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bunu tercih etmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte deney grubundaki tüm öğretmen adaylarının sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlamasına rağmen kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu türden bir disiplin sağlamadığı gözlenmiştir. Son olarak deney grubundan 19 öğretmen adayının bireysel farklılıkları dikkate alarak tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini (akran değerlendirme, öz değerlendirme ve eleştirel yansıtma kâğıtları vb.) kullanmasına rağmen deney grubundan 5 öğretmen adayının ve kontrol grubundan hiç bir öğretmen adayının bu değerlendirme yöntemlerini kullanmadığı görülmektedir.

3.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik rol davranışları ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Tablo 3.20. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Kazanım	Hedeflere yönelik farkındalık	Dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade edildi.	14	58,33
		Dersin hedefi/hedefleri ünite ismi ile karıştırıldı.	4	16,66
		Dersin hedefi/hedefleri gramer konuları ile karıştırıldı.	2	8,32
		Dersin hedefi/hedefleri kelime etkinlikleri ile karıştırıldı.	3	12,45
		Dersin hedefi/hedefleri etkinliklerle karıştırıldı.	1	4,15
		Yüksek düzeyde ulaşıldı.	19	65,55
	Hedeflere ulaşılma düzeyi	Okuma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilirdi.	3	10,35
		Yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilirdi.	3	10,35
		Bağlama araçlarının farkına varma hedefine ulaşıldı.	2	6,9
		Dinleme becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılamadı.	1	3,45
		Konuşma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılamadı.	1	3,45

Tablo 3.20 incelendiğinde öğretmen adaylarının kazanımlarla ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Kazanım temasının altında hedeflere yönelik farkındalık (f=24) ve hedeflere ulaşılma düzeyi (f=29) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Hedeflere yönelik farkındalık alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade ettiği (f=14), ünite ismiyle (f=4), kelime etkinlikleriyle (f=3), gramer konularıyla (f=2) ve diğer etkinliklerle karıştırdığı (f=1) anlaşılmaktadır. Hedeflere ulaşılma düzeyi alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ulaşıldığını (f=19), okuma becerisini geliştirme hedeflerine (f=3), yazma becerisini geliştirme hedeflerine (f=3) ve bağlama araçlarının farkına varma hedefine ulaşıldığını (f=2) belirtirken dinleme

becerisini geliştirme hedeflerine (f=1) ve konuşma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşamadığını (f=1) belirttiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade edebildiği görülmektedir. Örneğin ÖA4: “*Öğrenciler festivaller hakkında konuşabilecek, öğrenciler festivaller hakkındaki detayları kavrayabilecek, öğrenciler konu hakkında yeni kelimeler kullanabilecek.*” şeklinde ifade ederken ÖA10: “*Students will be able to analyze the situation and the phrases related to giving and receiving advice./ Students will be able to identify the advice, rules and regulations in a text.*”, ÖA11: “*Bu derste öğrenciler aktif ve pasif sesleri tanıyacak, arasındaki farkları öğreneceklerdi. Ayrıca aktif cümleleri pasif cümleye çevirmeyi ve pasif cümleler kurmayı öğreneceklerdi.*” şeklinde ifade etmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini ünite ismiyle karıştırmış olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcı öğretmen adaylarından ÖA5 dersin hedefini/hedeflerini: “*Food and Festivals*”, benzer şekilde ÖA6 ise: “*Dersin hedefi “Friendship”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca araştırma bulguları kimi öğretmen adaylarının da dersin hedefini/hedeflerini kelime etkinlikleriyle karıştırdığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA13 dersin hedefini/hedeflerini: “*Ünite kelimelerini tekrar ve bu kelimeler hakkında etkinlik.*” şeklinde ifade ederken ÖA20: “*Öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirerek okuma becerilerini geliştirmek.*” şeklinde belirtmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında kimi öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini gramer konularıyla karıştırdığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA15 ve ÖA17 dersin hedefini/hedeflerini: “*Reported speech*” şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca bulgular incelendiğinde dersin hedefinin/hedeflerinin diğer etkinliklerle de karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA8 dersin hedefini/hedeflerini: “*Dersin hedefi konu ile ilişkili öğrencilerin bir yazı çalışması yapması ve bu yazı çalışmasında da öğrencilerin dil bilgileri ve kelimeleri doğru bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşleri incelendiğinde hedeflere ulaşılma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: “*Hedeflere iyi ölçüde ulaşabildim.*”, şeklinde ifade ederken ÖA5: “*Tüm hedeflerim istediğim gibi gerçekleşti.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖA16: “*Hedefe iyi şekilde ulaştım.*” ve ÖA19 da: “*Hedefe iyi*

ölçüde ulaştım diyebilirim.” şeklinde belirtmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının ise okuma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını belirttiği görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA7: “Öğrenciler yeni hedef kelimelere aşına olup okuma becerileri üzerine pratik yapmışlardır.” şeklinde ifade ederken ÖA8: “Bu hedef doğrultusunda dersimi gerçekleştirdim ve öğrenciler yeni kelimeleri dikkate alarak yazı çalışmasını yaptılar.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde verdikleri bilgiler göz önünde bulundurulduğunda kimi öğretmen adaylarının yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını belirttiği görülmektedir. Örneğin katılımcı öğretmen adaylarından ÖA3: “Hedefimi onlara dağıttığım worksheetler ve içeriğinde yer alan yeniden yazma aktivitelerinde gördüğüm ve konuşarak cevaplandırdığımız etkinlikler sebebiyle gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Hedefime ulaştım.” şeklinde görüş bildirirken ÖA9 ise: “Hedeflere büyük ölçüde ulaşabildim. Çoğu öğrenci relative clauses yapısını anladı ve derste yaptıkları alıştırma ile doğru cümleler kurabildi. Öğrencilerin katılımı ve ilgisi yüksekti bu da hedeflerimize ulaştığımızı gösteriyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarından ÖA2: “Öğrencilerin “bağlama araçları”nın farkına varma hedefinin gerçekleştirildiği, ancak bu araçları kullanarak olayları ve geçmiş yaşam veya tecrübeleri oluş sırasına göre anlatabilme hedefinin gerçekleştirilemediği söylenebilir. Bunun sebeplerinden birinin konunun yalnızca söz konusu ders saatinde kısıtlı materyal ve araçlarla (öğrencilerin yarısından fazlasının ders kitaplarına sahip olmaması, bozuk etkileşimli akıllı tahta) anlatılmış olması, diğerinin ise öğrencilerin lise düzeyinde öğrenime başladıklarından beri İngilizce derslerinde çoğunlukla “receptive skills” olarak anılan okuma, kelime bilgisi, gramer ve dinleme (nadiren) becerilerine maruz kalmaları, dilin diğer becerilerinin derslerinde çok az veya hiç dikkate alınmaması olduğu söylenebilir.” şeklinde açıklama yaparak bağlama araçlarının farkına varma hedefine ulaşıldığını belirtmiştir.

Araştırma bulguları dikkate alındığında öğretmen adaylarından ÖA10: “Kısmen de olsa hedeflerimi gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Öğrenciler dinleme metnini anlamakta problem yaşadılar. Rol yapma kısmında ise bazı disiplin sorunları yaşadım.” şeklinde açıklama yaparak dinleme becerisini geliştirme hedeflerine ulaşamadığına değinmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmen adaylarından ÖA2: “Öğrencilerin “bağlama araçları”nın farkına varma hedefinin

gerçekleştirildiği, ancak bu araçları kullanarak olayları ve geçmiş yaşam veya tecrübeleri oluş sırasına göre anlatabilme hedefinin gerçekleştirilemediği söylenebilir. Bunun sebeplerinden birinin konunun yalnızca söz konusu ders saatinde kısıtlı materyal ve araçlarla (öğrencilerin yarısından fazlasının ders kitaplarına sahip olmaması, bozuk etkileşimli akıllı tahta) anlatılmış olması, diğerinin ise öğrencilerin lise düzeyinde öğrenime başladıklarından beri İngilizce derslerinde çoğunlukla “receptive skills” olarak anılan okuma, kelime bilgisi, gramer ve dinleme (nadiren) becerilerine maruz kalmaları, dilin diğer becerilerinin derslerinde çok az veya hiç dikkate alınmaması olduğu söylenebilir.” diyerek konuşma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde genel olarak dersin hedeflerinin doğru biçimde ifade edildiği ve dersin hedeflerine ulaşılma düzeyinin de yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.21. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
İçerik	Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi.	Reported speech	3	11,55
		Cohesive devices	1	7,70
		Relative clauses	3	11,55
		Phrasal verbs	1	7,70
		Reading & Vocabulary	3	11,55
		Should/Should'nt	1	3,85
		Passive voice	3	11,55
		Must/have to	2	7,70
	Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi.	Food and Festivals	5	19,25
		Friendship	1	3,85
		News Stories	1	3,85
	Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu.	Metin üzerinden sunum yapılarak sunuldu.	4	9,39
		Görsel materyal kullanılarak sunuldu.	1	3,13
		Soru cevap yapılarak sunuldu.	7	21,91
		Grup etkinliği yapılarak sunuldu.	1	3,13
		Sunum aracılığı ile sunuldu.	8	25,04
	Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı.	Öğrencilerin örneklerinden yola çıkılarak sunuldu.	1	3,13
		Kelimelerin anlamlarının bağlamdan çıkarılması sağlandı.	1	3,13
		Akıllı tahtada sunum yapılarak sunuldu.	7	21,91
	Konu teknoloji yoluyla sunuldu.	Video izlettirilerek sunuldu.	2	6,26

Tablo 3.21 incelendiğinde öğretmen adaylarının içerik ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. İçerik temasının altında dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi (f=17), dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi (f=7), konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu (f=21), öğrencilerin çıkarım yoluyla

konuyu keşfetmeleri sağlandı (f=2) ve konu teknoloji yoluyla sunuldu (f=9) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının reported speech (f=3), reading & vocabulary (f=3), passive voice (f=3) ve relative clauses (f=3), cohesive devices (f=1), phrasal verbs (f=1) ve must/have to (f=1) ve should/should'nt (f=1) olmak üzere gramer konularından bahsettiği görülmektedir. Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının Food and Festivals (f=5), Friendship (f=1) ve News Stories (f=1) konularından bahsettiği anlaşılmaktadır. Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının sunum aracılığı ile (f=8), soru cevap yaparak (f=7), metin üzerinden sunum yaparak (f=4), görsel materyal kullanarak (f=1) ve grup etkinliği yaparak (f=1) konuyu sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerin örneklerinden yola çıkarak (f=1) ve kelimelerin anlamlarının bağlamdan çıkarılmasını sağlayarak (f=1) konuyu sunduğu anlaşılmaktadır. Konu teknoloji yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahtada sunum yaparak (f=7) ve video izlettirerek (f=2) konuyu sunduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşleri incelendiğinde çoğunlukla dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildiği anlaşılmaktadır. Örneğin katılımcı öğretmen adaylarından ÖA1: “*Reported speech.*”, ÖA23: “*Cohesive devices.*”, ÖA3: “*Dersin konusu relative pronounsttu.*” ve benzer şeklide ÖA22: “*Phrasal verbs.*” şeklinde dersin konusunu ifade etmiştir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda bazı öğretmen adaylarının da dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsettiği görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4 dersin konusunu: “*Dersin konusu festivallerdi.*”, ÖA5: “*Food and Festivals,*” ve ÖA6: “*Dersin konusu “Friendship” teması etrafında sohbet etmek ve bu temayla ilgili phrasal verb’leri öğrenerek etkinlik yapmaktı.*” şeklinde belirtmiştir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının dersin konusunu çoğunlukla doğrudan anlatım yoluyla sunduğunu göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA9, konunun sunum aracılığı ile sunulduğunu: “*Bu konuyu önce kısa bir sunum yaparak anlattım ve relative clauses’un ne olduğunu, nasıl kullanıldığını örneklerle açıkladım. Ardından öğrencilere çeşitli örnek cümleler*

göstererek konuyu pekiştirdim. Daha sonra öğrencilere kendi cümlelerini kurmaları için alıştırmalar verdim ve onların sorularını yanıtladım. Bu şekilde konuyu hem teorik hem de pratik olarak işleyerek öğrencilerin anlamalarını sağladım.” diyerek belirtmiştir. Benzer şekilde ÖA16 ise: *“Sunum yoluyla konuyu anlattım. Örnek cümleler gösterdim. Sonrasında boşlukları öğrencilerin doldurmasını istedim.”* ifade etmiştir. ÖA18 de: *“Derse konuyla ilgili sunumumla başladım. Ön bilgileri sağladıktan sonra alıştırma yaptım. Ardından konuyla ilgili bir yazı çalışması yaptırdım. Yazı çalışması için bir yönerge verdim.”* diye açıklama yapmıştır. Ayrıca öğretmen adayları konunun, soru cevap yapılarak sunulduğunu belirtmiştir. Örneğin ÖA4: *“Öncelikle 3 farklı festivale ait 3 fotoğraf gösterdim ve ne gördüklerini sordum. Ardından öğrenciler konunun ne olduğunu anladılar ve cevap verdiler. Sonrasında öğrencilere kendi yaşamlarından hareketle bu konuda bazı sorular sordum. Daha sonra bu 3 festivalle alakalı 3 video gösterdim. Sevip sevmediklerini sordum. Sonrasında festivallere daha detaylı bakmak için 3 farklı festivalle alakalı yazılar okuduk. Ardından bununla alakalı comprehension questions sordum. Daha sonra true/false aktivitesi yaptık. Son olarak ise textlerde geçen bazı kelimelere daha detaylı baktık.”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA6 da benzer şekilde: *“Konuyu sunarken ilk olarak bir warm-up aktivitesi ile başladım. “Friendship” hakkında hazırladığım konuşma sorularını cevapladık ve sonrasında bir video izledik. Daha sonra phrasal verbleri keşfetmelerini sağlamak için bir dinleme aktivitesi yaptım. Çalışma kâğıtları dağıttım. Ve yazılı olarak etkinlikleri yaptık.”* demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA8 de : *“Dersi diğer stajyer arkadaşım ile eş güdümlü işlememiz gerektiği için ilk olarak stajyer arkadaşım konuyla ilgili ön bilgiler ve alıştırma yaptığı için sonrasında bende konu sunumundan ziyade konuyla ilgili bir yazı çalışması yaptırdım. Fakat yazı çalışmasından önce öğrencileri canlandırmak için başta festivallerle ilgili sorular sordum ve sonrasında yazı çalışmasını nasıl yapacaklarına dair ön bilgilerde bulundum. Ayrıca daha iyi anlamaları için herkesin önündeki kâğıtta ne yapacaklarına dair yönergeleri de yazdım. Aynı zamanda yazı çalışması da bir grup etkinliği olduğu için hem öğrenciler grup arkadaşlarıyla hem de diğer grup arkadaşlarıyla da ortak ürün çıkarmaya çalıştılar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bunların yanı sıra öğretmen adaylarından ÖA2, konunun metin üzerinden sunum yapılarak sunulduğunu şu şekilde belirtmiştir: *“Öncelikle ders planı*

hazırlanırken söz konusu konunun etkileşimli akıllı tahta aracılığıyla oldukça etkili ve etkileşimli bir biçimde sunulabileceği düşünüldü ancak söz konusu sınıftaki tahta bozuk olduğundan bu seçenekten vazgeçildi. Ayrıca öğrencilerin çoğunun okul idaresinin kitapların dağıtımını konusunda yaşadığı sorundan ötürü İngilizce ders kitaplarına sahip olmamaları da göz önünde bulundurulunca, konunun ana hatlarının geleneksel olarak beyaz tahtadan sunulmasına gidildi. Beyaz tahtada öğrencilerin kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarında bulunan en sık kullanılan “bağlama araçları” sunuldu. Ardından bu araçların işlevlerinin ve dilde anlamlı bir biçimde nasıl kullanıldıklarının farkına varılması için bu araçlar bir okuma parçasında sunuldu. Öğrencilerin çoğunun parçaya odaklanmasını sağlamak için “choral reading” tekniği kullanıldı ve yer yer farklı öğrencilerle parça okundu. Gerek okuma sırasında gerekse de okuma sonunda parçada tespit ettikleri bağlama araçları soruldu ve içerikteki işlevlerinin farkına varmaları sağlandı. Son olarak her bir bağlama aracının geçtiği cümle, rastgele seçilmiş illustration veya fotoğraflarla eşleştirildi.” Benzer şekilde öğretmen adaylarından ÖA24: “Festivallerle ilgili hazırladığım okuma metnini okudum. Sonrasında öğrencilere bu konuda bazı sorular sordum. Ardından doğru yanlış ve kelime etkinliği yaptım.” açıklama yapmıştır.

ÖA4 ise konunun, görsel materyal kullanılarak sunulduğunu şöyle belirtmiştir: “Öncelikle 3 farklı festivale ait 3 fotoğraf gösterdim ve ne gördüklerini sordum. Ardından öğrenciler konunun ne olduğunu anladılar ve cevap verdiler. Sonrasında öğrencilere kendi yaşamlarından hareketle bu konuda bazı sorular sordum. Daha sonra bu 3 festivalle alakalı 3 video gösterdim. Sevip sevmediklerini sordum. Sonrasında festivallere daha detaylı bakmak için 3 farklı festivalle alakalı yazılar okuduk. Ardından bununla alakalı comprehension questions sordum. Daha sonra true/false aktivitesi yaptık. Son olarak ise textlerde geçen bazı kelimelere daha detaylı baktık.” Öğretmen adaylarından ÖA8 ise konuyu, grup etkinliği yaparak sunduğunu: “Dersi diğer stajyer arkadaşım ile eş güdümlü işlememiz gerektiği için ilk olarak stajyer arkadaşım konuyla ilgili ön bilgiler ve alıştırma yaptığı için sonrasında bende konu sunumundan ziyade konuyla ilgili bir yazı çalışması yaptırdım. Fakat yazı çalışmasından önce öğrencileri canlandırmak için başta festivallerle ilgili sorular sordum ve sonrasında yazı çalışmasını nasıl yapacaklarına dair ön bilgilerde bulundum. Ayrıca daha iyi anlamaları için herkesin önündeki kâğıtta ne yapacaklarına dair yönergeleri de yazdım. Aynı

zamanda yazı çalışması da bir grup etkinliği olduğu için hem öğrenciler grup arkadaşlarıyla hem de diğer grup arkadaşlarıyla da ortak ürün çıkarmaya çalıştılar.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma bulguları ayrıca öğretmen adaylarının konuyu teknoloji yoluyla sunduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: *“Önce konuyu anlattım akıllı tahtada, örnek cümleler kullanarak, sonrasında yine örnek cümleler verip bu defa onlara yaptırdım, en son etkileşimli tahta ve dağıttığım worksheetlerle daha fazla örnek ve soru çeşidiyle konuyu daha da pekiştirdik.”*, ÖA21: *“Akıllı tahtada sunum yaparak konuyu anlattım. Konuyu anlattıktan sonra worksheet dağıttım.”* ve ÖA23: *“Akıllı tahtada hazırlamış olduğum sunuyu yaparak başladım. Sonra öğrencilere hazırlamış olduğum okuma etkinliklerinin yer aldığı worksheetleri dağıttım.”* diye yaptıkları açıklamalardan bazı öğretmen adaylarının konuyu akıllı tahtada sunum yaparak sunduğunu anlaşılmaktadır. Bazı öğretmen adaylarının ise konuyu video izlettirerek sunduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: *“Öncelikle 3 farklı festivale ait 3 fotoğraf gösterdim ve ne gördüklerini sordum. Ardından öğrenciler konunun ne olduğunu anladılar ve cevap verdiler. Sonrasında öğrencilere kendi yaşamlarından hareketle bu konuda bazı sorular sordum. Daha sonra bu 3 festivalle alakalı 3 video gösterdim. Sevip sevmediklerini sordum. Sonrasında festivallere daha detaylı bakmak için 3 farklı festivalle alakalı yazılar okuduk. Ardından bununla alakalı comprehension questions sordum. Daha sonra true/false aktivitesi yaptık. Son olarak ise textlerde geçen bazı kelimelere daha detaylı baktık.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Katılımcı öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde belirttiği bilgiler göz önünde bulundurulunca bazı öğretmen adaylarının, öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1, öğrencilerin örneklerinden yola çıkılarak konunun sunulduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerime basit cümleler kurabilmelerini ve bunları başkasının ağzından nasıl söylendiğini tahmin etmelerini istedim. Onların örneklerinden yola çıkarak dersi anlattım.”* Öğretmen adaylarından ÖA7 ise kelimelerin anlamlarının bağlamdan çıkarılması sağlandığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrencilere seviyelerine uygun olan bir metin verilip bu metinle ilgili okuduğunu anlama üzerine sorular sorulmuştur. Öğrencilerin seviyelerine uygun yeni kelimeler bağlam içinde öğrenciye sunulup bu kelimelerin kullanımlarını görüp, bağlamdan anlamlarını çıkarmaları ve kendi cümlelerinde kullanmaları amaçlanmıştır.”*

Araştırma bulgularından hareketle 6ğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde dersin konusu olarak çoğunlukla gramer konularından bahsettiklerini ve konuyu doğrudan anlatım yoluyla sunduklarını ortaya çıkardığı söylenbilir.



Tablo 3.22. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Öğretme Durumu	Sunuş yoluyla öğretme stratejisi	Anlatma	4	12,52
		Tartışma	1	3,13
		Sunuş	13	40,69
		Gösterip yaptırma	3	9,39
		Grup çalışması	1	3,13
	Buluş yoluyla öğretme stratejisi	Buluş	2	6,26
		Soru-cevap	8	25,04
	Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı.	Rol yapma etkinliğinden yararlanıldı.	3	7,50
		Dinleme etkinliği yapıldı.	3	7,50
		Beyin fırtınası etkinliği yapıldı.	1	2,50
	Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı.	Okuma etkinliği yapıldı.	6	15,00
		Yazı etkinliği yapıldı.	9	22,50
		Kelime etkinliği yapıldı.	4	10,00
		Grup çalışmaları yapıldı.	5	12,50
		Soru cevap etkinliği yapıldı.	5	12,50
		Boşluk doldurma etkinlikleri kullanıldı.	3	7,50
		Kronolojik sıra oluşturma etkinliği kullanıldı.	1	2,50
		Konunun pekiştiği anlaşıldı.	3	11,55
		Etkili oldu.	13	50,05
		Öğrenciler derse katılım sağladı.	2	7,70
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu.	Öğrenciler etkinliklerde başarılı oldu.	3	11,55
		Öğrenciler keyif aldı.	1	3,85
		Karma bir sınıftı.	1	3,85
		Katılım sorunu oldu.	1	3,85
		Sınıfta disiplini sağlayamama sorunu oldu.	1	3,85
		Günün son ders saati olması nedeniyle derse katılımımda sorun oldu.	1	3,85
		-	-	-
	Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu.	-	-	-
		-	-	-
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli olmadı.	-	-	-
		-	-	-

Tablo 3.22 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme durumu ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretme durumu temasının altında sunuş yoluyla öğretme stratejisi (f=22), buluş yoluyla öğretme stratejisi (f=10), öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=7), öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=33), materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu (f=22), materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu (f=4) ve materyal ve etkinlikler etkili ve verimli olmadı (f=0) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının sunuş (f=13), anlatma (f=4), gösterip yaptırma (f=3), tartışma (f=1) ve grup çalışmasından (f=1) bahsettiği

anlaşılmaktadır. Buluş yoluyla öğretme stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının soru-cevap (f=8) ve buluştan (f=2) söz ettiği görülmektedir. Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının rol yapma etkinliğinden yararlanıldığını (f=3), dinleme etkinliği yapıldığını (f=3) ve beyin fırtınası etkinliği yapıldığını (f=1) belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının yazı etkinliği (f=9), okuma etkinliği (f=6), grup çalışmaları (f=5), soru cevap etkinliği (f=5), kelime etkinliği (f=4) yapıldığından ve boşluk doldurma (f=3) ve kronolojik sıra oluşturma etkinliğinin (f=1) kullanıldığından bahsettiği görülmektedir. Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili olduğunu (f=13), öğrencilerin etkinliklerde başarılı olduğunu (f=3), konunun pekiştiğinin anlaşıldığını (f=3), öğrencilerin derse katılım sağladığını (f=2), öğrenciler keyif aldığını (f=1) ifade ettiği anlaşılmaktadır. Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının karma bir sınıf olduğunu (f=1), katılım sorunu olduğunu (f=1), sınıfta disiplini sağlayamama sorunu olduğunu (f=1) ve günün son ders saati olması nedeniyle derse katılımda sorun olduğunu (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini tercih etmiş olduğunu göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: “*Sunuş ve gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerini kullandım.*”, ÖA4: “*Sunuş, buluş ve soru-cevap yöntemlerini kullandım.*”, ÖA10: “*Sunuş yolu stratejisi ve etkinlikler üzerinden dersimi sundum.*” ve benzer şekilde ÖA11: “*Derste sunuş yoluyla öğretim tekniği ve gösterip yaptırma tekniği kullandım.*” diyerek derste sunuşu kullandıklarından söz etmiştir. Bazı öğretmen adayları da anlatım yöntemini tercih ettiklerinden söz etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: “*Derste doğrudan anlatım yöntemi, tartışma yöntemi ve “choral reading” tekniğinden faydalanıldı.*” ve ÖA18: “*Derste anlatım yöntemini kullandım.*” diye açıklama yapmıştır. Bazı katılımcı öğretmen adayları ise gösterip yaptırma yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA7: “*Öğrenci merkezli yaklaşım, çeşitli materyal kullanımı, geribildirim sağlama, gösterip yaptırma.*” derken ÖA20 ise: “*Gösterip yaptırma yöntemini kullandım.*” demiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından ÖA2: “*Derste doğrudan anlatım yöntemi, tartışma yöntemi ve “choral reading” tekniğinden*

faydalanıldı.” diyerek derste tartışma yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA8 ise: *“Derste anlatım yöntemini ve küçük grup çalışması stratejilerini kullandım.”* diyerek grup çalışmasını kullandığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra bazı öğretmen adayları derste soru-cevabı kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: ÖA1: *“Soru-cevap yöntemini kullandım.”*, ÖA14: *“Sunuş yoluyla dersimi işledim. Soru cevap yöntemini kullandım.”* ve ÖA17: *“Soru-cevap yöntemini kullandım.”* Kimi öğretmen adaylarının da buluşu da tercih ettiği anlaşılmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6: *“Dersimde bütünlük beceri yöntemini kullanarak öğrencilerimin derste dört temel beceriyi de kullanarak uygulamalarına fırsat tanıdım. Sunuş yöntemiyle anlattığım kısımlar da oldu. Onların keşfederek bulduğu anlara da yer verdim.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler, öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6: *“Dersimde önce konuşma sorularını cevaplayarak konuşma gerçekleştirdik. Video izleyerek dinleme etkinliği yaptık. Ve video sonrası video hakkındaki görüşlerini aldım. Daha sonra çalışma kâğıdında yazılı olarak yer alan phrasal verb içeren metnin ses kaydını dinlettim ve duydukları fiilleri not almalarını istedim. Sonrasında çalışma kâğıdında okuma yaparak fiillerin anlamını metinden çıkarmaya çalıştık. İngilizce anlamlarıyla eşleştirip boşluk doldurmalı cümlelere yerleştirdik. Seçtiğimiz bazı fiillerle özgün cümleler kurduk.”*, benzer şekilde ÖA9: *“Konuyu öğrencilere sunarken önce açıklamalar yapıp ardından örnek cümleler üzerinden detaylı açıklamalarda bulundum. Etkinlik olarak, öğrencilerin kendi relative clauses cümlelerini oluşturmalarını sağlayan yazma alıştırmaları yaptık. Ayrıca öğrencilerin çiftler halinde çalışarak birbirlerine cümleleri açıklamalarını ve düzeltmelerini içeren grup çalışmaları düzenledim.”* ve yine ÖA12 de: *“Soru – Cevap ve konuya yönelik hazırladığım çalışma kâğıtlarını etkinlik aşamasında kullandım.”* diyerek yazı etkinliğini kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bir yandan da bazı öğretmen adayları okuma etkinliğinin yapıldığını belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin ÖA7: *“Okuma ve kelime aktiviteleri,”*, ÖA20: *“Okuma ve kelime aktiviteleri yaptırdım.”* ve ÖA23 ise: *“Okuma etkinliği ve grup çalışmasından faydalanıldı.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Kimi öğretmen adayları ise grup çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Beyin fırtınası ve çalışma gruplarını*

kullandım. Çalışma kâğıtları ve rol oynamalar üzerinden içeriğimi zenginleştirdim.”, ÖA8: “Küçük kelime kâğıtlarını ve öğrenciler için yazı grup etkinliğini kullandım.” ve ÖA18: “Grup etkinliğini kullandım.” şeklinde bilgi vermiştir. Bazı öğretmen adayları derste soru-cevap etkinliğinden yararlanıldığını belirtmiştir. Örneğin ÖA3: “Soru-cevap, rewriting, worksheetler.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarından ÖA12 de: “Soru – Cevap ve konuya yönelik hazırladığım çalışma kâğıtlarını etkinlik aşamasında kullandım.” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA16 ise: “Soru –cevap ve worksheetleri kullandım.” diye ifade etmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde kimi öğretmen adaylarının derste kelime etkinliğinin yapıldığını belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin ÖA7: “Okuma ve kelime aktiviteleri” diye bilgi verirken ÖA24 de: “Doğru yanlış ve kelime etkinliği kullandım.” diye bilgi vermiştir. Boşluk doldurma etkinliklerinin kullanıldığını belirten öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6: “Dersimde önce konuşma sorularını cevaplayarak konuşma gerçekleştirdik. Video izleyerek dinleme etkinliği yaptık. Ve video sonrası video hakkındaki görüşlerini aldım. Daha sonra çalışma kâğıdında yazılı olarak yer alan phrasal verb içeren metnin ses kaydını dinlettim ve duydukları fiilleri not almalarını istedim. Sonrasında çalışma kâğıdında okuma yaparak fiillerin anlamını metinden çıkarmaya çalıştık. İngilizce anlamlarıyla eşleştirip boşluk doldurmalı cümlelere yerleştirdik. Seçtiğimiz bazı fiillerle özgün cümleler kurduk.” derken ÖA14 de: “Derste boşluk doldurma etkinliklerine bol bol yer verdim.” demiştir. Bunların yanı sıra bir öğretmen adayı da kronolojik sıra oluşturma etkinliğinin kullanıldığını şöyle ifade etmiştir: ÖA5: “Ağırlıklı olarak kelime etkinlikleri (boşluk doldurma, eylemleri sıralama).”

Elde edilen bulgular incelendiğinde bazı katılımcı öğretmen adaylarının da öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: “Beyin fırtınası ve çalışma gruplarını kullandım. Çalışma kâğıtları ve rol oynamalar üzerinden içeriğimi zenginleştirdim.” ve ÖA10: “Okuma etkinliği - Dinleme etkinliği - Rol yapma,” diyerek rol yapma etkinliğinden yararlanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA10: “Okuma etkinliği - Dinleme etkinliği - Rol yapma” ve ÖA22: “Boşluk doldurma ve dinleme etkinliği.” diyerek dinleme etkinliği yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA1 ise: “Beyin fırtınası ve çalışma gruplarını kullandım. Çalışma kâğıtları ve rol

oyunmalar üzerinden içeriğimi zenginleştirdim.” diye açıklama yaparak beyin fırtınası etkinliğinden yararlandığını belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının çoğunlukla kullanılan materyal ve etkinliklerin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6: *“Evet. Verimliydi.”* derken ÖA13: *“Verimli oldu.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde ÖA20 de: *“Kullanılan etkinlikler verimli olmuştur.”* demiştir. Ayrıca örneğin katılımcı öğretmen adaylarından ÖA3: *“Evet, konunun pekiştiğini net olarak gördüm.”* diyerek konunun pekiştiği anlaşıldığını belirtirken ÖA2 ise: *“Doğrudan anlatım ve tartışma yöntemleri genel olarak derslerimin çoğunda kullanılan teknikler ancak bu ders özelinde “choral reading” tekniğinin öğrencileri okuma parçasında tutarak onların bağlama araçlarının işlevlerini anlamlı bir metin içerisinde görmelerini sağlamasından ötürü etkili olduğu söylenebilir.”* diyerek öğrencilerin etkinliklerde başarılı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA5: *“Öğrencilerin katılımını ve yaptıkları etkinliklerdeki başarı oranını göz önüne alırsam etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum.”* demiş ve bu şekilde öğrencilerin derse katılım sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA8 ise: *“Kullandığım strateji, yöntem, teknikler ve etkinlikler verimliydi. Öğrencilerin tümünün konu içerisinde çalışmasını sağladım ve öğrencilerde ders içerisinde oldukça keyif aldılar.”* diye bilgi vererek öğrencilerin keyif aldığından bahsetmiştir. Bunların haricinde kimi öğretmen adaylarının kullanılan materyal ve etkinliklerin kısmen etkili ve verimli olduğundan söz ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Karma bir sınıf olduğu için çok verimli olduğunu söyleyemem. Ama öğrencilerin ilgisini çekti.”* diyerek karma bir sınıf olması nedeniyle materyal ve etkinliklerin kısmen etkili ve verimli olduğuna değindiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA15 ise katılımıda sorun olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Evet ama daha verimli olabilirdi. Çünkü öğrenciler sorulara pek cevap vermek istemedi.”* Öğretmen adaylarından ÖA10 da sınıfta disiplini sağlayamama sorunu olduğunu şu şekilde belirtmiştir: *“Kısmen evet. Rol yapma kısmında sınıf disiplinini sağlayamadığım için çok gürültü yaşandı. Bazı öğrenciler derse katılmakta oldukça isteksizdi.”* Bir öğretmen adayı da günün son ders saati olması nedeniyle derse katılımıda sorun olduğuna değinmiştir. ÖA12: *“Soru – Cevap pek etkili olmasa da diğer etkinlikler oldukça verimli oldu. Soru – cevap noktasında öğrenciler günün son saati olduğundan dolayı pek soru sormaya istekli değildiler.”* Dolayısıyla araştırmanın bulgularının

öğretmen adaylarının çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini tercih ettiğini, öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullandığını ve kullanılan materyal ve etkinliklerin etkili olduğunun belirtildiğini ortaya çıkardığı söylenebilir.

Tablo 3.23. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Sınıf Yönetimi	Zaman yönetimi	Ders planındaki zamana uyuldu.	21	87,50
		Zaman yönetimi iyi idi.	3	12,50
	Zaman yönetiminde sorun yaşandı.	Ders kısa sürdü.	3	12,50
		sorun yaşandı.	19	79,23
	Disiplin	Bir sorun olmadı.	19	79,23
		Gürültü sorunu oldu.	1	4,17
	Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı.	Katılım sorunu oldu.	4	16,66
		Akıllı tahta kullanıldı.	18	72,00
	Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı.	Online kaynaklar kullanıldı.	2	8,00
		Teknik sorun yaşandı.	1	4,00
		Teknoloji kullanılmadı.	4	16,00

Tablo 3.23 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Sınıf yönetimi temasının altında zaman yönetimi iyi idi ($f=21$), zaman yönetiminde sorun yaşandı ($f=3$), disiplin ($f=24$), teknoloji etkili ve verimli kullanıldı ($f=20$) ve teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı ($f=5$) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Zaman yönetimi iyi idi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının ders planındaki zamana uyulduğuna ($f=21$) dair görüş bildirdiği görülmektedir. Zaman yönetiminde sorun yaşandı alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının dersin kısa sürdüğünü ($f=3$) belirttiği anlaşılmaktadır. Disiplin alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının bir sorun olmadı ($f=19$), katılım sorunu oldu ($f=4$) ve gürültü sorunu oldu ($f=1$) şeklinde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanıldı ($f=18$) ve online kaynaklar kullanıldı ($f=2$) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Teknoloji etkili

ve verimli kullanılmadı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kullanılmadığını (f=4) ve teknik sorun yaşandığını (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmen adaylarının zaman yönetiminin yüksek oranda iyi olduğuna işaret etmektedir. Örneğin öğretme adaylarından ÖA1: *“Evet, zamanı etkili kullandım.”* diye ifade ederken ÖA7: *“Zaman etkili bir şekilde kullanılmıştır.”* demiş ve benzer şekilde ÖA11 de: *“Zamanı verimli bir şekilde kullanabildim. Hazırladığım ders planına uygun bir şekilde giderek dersi etkili ve verimli bir şekilde geçirdik.”* şeklinde bilgi vermiştir. Ancak bazı öğretmen adayları da dersin kısa sürdüğünü ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: *“Çalışma kâğıdının içeriğindeki materyaller düşünüldüğünden daha kısa sürdü. 1-2 aktivite daha eklenebilirdi.”* diye bilgi vermiştir. Öğretmen adaylarından ÖA3 ise: *“Evet hatta 2 dakika da kaldı, extra materyali kullanacaktım ama sonraki ders sınavları olduğu için sınıf değişikliği yapmaları sebebiyle yapamadım.”* diyerek dersinin kısa sürdüğünü belirtmiştir.

Disiplin konusunda ise öğretmen adayları çoğunlukla sınıfta bir disiplin sorunu yaşanmadığını vurgulamıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Hayır. Disiplin sorunu yoktu. Çünkü öğrenciler onlara saygı duymam için saygı göstermeleri gerektiğini biliyordu.”*, ÖA3: *“Hayır herhangi bir disiplin sorunu olmadı.”* ve ÖA9 da: *“Sınıfta disiplin sorunu yaşamadım, öğrenciler ders kurallarına uyum sağladılar. Genel olarak sınıf ortamı sakin ve odaklıydı.”* diye bilgi vermiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları katılım sorunu yaşandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA6: *“Bu dersi ilk ders saatinde anlattım. O gün okulda 2. ders saatinde ortak tarih sınavı varmış. Dolayısıyla bazı öğrencilere ders esnasında tarih defterlerini açarak sınava çalışmaya başladı. Onları derse katmak için zorlandım.”* derken ÖA10: *“Sınıfta bazı öğrenciler dikkatlerinin dağılmasından ve derse karşı olan isteksizlikten dolayı kendi aralarında sohbet ettiler.”* demiştir. Bunların yanı sıra gürültü sorununa değinen bir öğretmen adayı da olmuştur. ÖA2: *“Hayır, arada sırada gürültü olsa da sözlü uyarılar aracılığıyla gürültüler giderildi.”* diye bilgi aktarmıştır.

Derste teknoloji kullanımı konusunda katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla akıllı tahtayı kullandığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: *“Teknolojik olarak ise akıllı tahtadan ders boyunca yararlandığımı söyleyebilirim.”* diyerek teknolojiyi etkili ve verimli kullandığından söz etmiştir. Benzer şekilde ÖA12: *“Evet, akıllı tahtayı kullanarak konunun*

sunumunu gerçekleştirdiğim için teknolojiyi etkili ve verimli bir şekilde kullandığımı söyleyebilirim.” ve ÖA24 de: *“Akıllı tahtayı aktif kullandım.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları da teknoloji kullanımında online kaynaklar kullandığından bahsetmiştir. Örneğin ÖA9: *“Teknolojiyi dersin akışında etkili bir şekilde kullandım, sunumlar ve görsellerle desteklediğim konular öğrencilerin dikkatini çekti ve online kaynaklarla öğrenme deneyimini zenginleştirdim.”* şeklinde online kaynaklardan yararlandığından söz etmiştir. Ancak öğretmen adaylarından bazıları ise teknolojiden yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA7: *“Teknolojiden faydalanılmamıştır.”* ve ÖA11: *“Teknoloji kullanmadım.”* diye bilgi vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından biri de teknik sorun yaşandığını şöyle ifade etmiştir: ÖA2: *“Derste teknoloji söz konusu sınıfta etkileşimli akıllı tahtanın çalışmamasından ötürü kullanılamadı.”* Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerde aktardıkları bilgiler ışığında sınıf yönetimi konusunda çoğunlukla ders planındaki zamana uydukları, sınıfta bir disiplin sorunu olmadığı ve teknoloji kullanımında akıllı tahtayı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 3.24. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Ölçme-Değerlendirme	Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri	Çoktan seçmeli test kullanıldı.	12	44,40
		Yazı çalışması üzerinden değerlendirme yapıldı.	2	7,40
		Kısa cevaplı test kullanıldı.	1	3,70
		Tartışmadan yararlanıldı.	1	3,70
		Öğretmen gözleminden yararlanıldı.	3	11,10
		Doğru/yanlış soruları kullanıldı.	8	29,60
	Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri	-	-	-

Tablo 3.24 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme temasının altında klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=30) ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=0) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının çoktan seçmeli test kullanıldı (f=12), doğru/yanlış soruları kullanıldı (f=8), öğretmen gözleminden yararlanıldı (f=3), yazı çalışması üzerinden değerlendirme yapıldı (f=2), kısa cevaplı test kullanıldı (f=1) ve tartışmadan yararlanıldı (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme aracı olarak çoğunlukla çoktan seçmeli testi kullandıklarını göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: “*Ders esnasında dağıttığım çalışma kâğıtlarını ölçme değerlendirme için kullandım. Her hangi başka bir yöntem kullanmadım.*”, ÖA4: “*Ölçme ve değerlendirme olarak worksheet aktivitesi ve soru cevap yönteminden faydalandım.*” ve ÖA9: “*Derste öğrencilerin öğrenme seviyelerini değerlendirmek için çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandım. Bu araçlar arasında yazılı sınavlar, ödevler, öğrenci sunumları ve sözlü değerlendirmeler bulunuyordu. Ayrıca öğrencilerin kavrama düzeylerini ölçmek için interaktif alıştırmalar ve quizler de kullandım. Bu çeşitli araçlar, öğrencilerin*

farklı öğrenme stillerine ve yeteneklerine uygun bir değerlendirme sağladı.” diye bilgi vermiştir. Çoktan seçmeli testin yanı sıra öğretmen adayları ölçme-değerlendirme için doğru/yanlış soruları kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖA14: “Soru cevap yöntemiyle öğrencilerin bilgilerini ölçmeye çalıştım.” demiştir. Ayrıca ÖA21: “Öğrencileri sorduğum sorulara verdikleri cevaplar ve hazırladıkları diyalogların doğruluğu üzerinden değerlendirdim.” şeklinde durumu ifade etmiştir. Bunlara ek olarak ÖA22 de: “Soru-cevap yöntemiyle değerlendirme fırsatım oldu.” diye bilgi aktarmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından bazıları öğretmen gözleminden yararlandıklarından söz etmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA10 şu şekilde bilgi vermiştir: “Öğretmen gözlemi, dersin değerlendirme kısmında konu ile ilgili etkinlik kâğıtları.” Yine öğretmen adaylarından ÖA23 yansıtıcı günlükte şu bilgilere yer vermiştir: “Öğrencileri değerlendirme adına gözlemden yararlandım.” Ancak ÖA8 yazı çalışması üzerinden değerlendirme yapıldığını şu şekilde belirtmiştir: “Dersin sonunda öğrencilerin konu ile ilgili yazmış olduğu paragrafların bütünlüğüne, dil bilgisine ve kullanmış oldukları kelimelere bakarak onların yazı çalışmasını ölçtüm.” Bunların haricinde öğretmen adaylarından ÖA5 kısa cevaplı test kullandığını şöyle ifade etmiştir: “Boşluk doldurma, cümle sıralaması ve dinleme etkinliği.” Öğretmen adaylarından ÖA2 ise tartışmadan yararlandığını şöyle belirtmiştir: “Süreç boyunca yalnızca “formative assessment” prosedürlerinden olan tartışma ve gözlemlerden faydalanıldı.” Dolayısıyla öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde belirttikleri bilgilerden hareketle öğretmen adaylarının klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini bunlar arasından da yüksek oranda çoktan seçmeli testin kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 3.25. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Yansıtma	Değişiklik yapmazdım.	Ders etkiliydi.	1	4,00
		Hiç bir şey değiştirmedim.	2	8,00
		Ders keyifli geçti.	2	8,00
	Değişiklik yapardım.	İnteraktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım.	7	28,00
		Daha çok etkinliğe yer verirdim.	4	16,00
		Daha çok örneğe yer verirdim.	2	8,00
		İşbirliğini sağlayabilecek etkinliklere yer verirdim.	2	8,00
		Grup çalışmalarına yer verirdim.	2	8,00
		Uygulamaya daha çok yer verirdim.	1	4,00
		Anadili daha az kullanırdım.	1	4,00
		Eğitsel oyunlara yer verirdim.	1	4,00

Tablo 3.25 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Yansıtma temasının altında değişiklik yapmazdım (f=5) ve değişiklik yapardım (f=20) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Değişiklik yapmazdım alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının hiç bir şey değiştirmedim (f=2), ders keyifli geçti (f=2) ve ders etkiliydi (f=1) dediği görülmektedir. Değişiklik yapardım alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının interaktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım (f=7), daha çok etkinliğe yer verirdim (f=4), daha çok örneğe yer verirdim (f=2), işbirliğini sağlayabilecek etkinliklere yer verirdim (f=2), grup çalışmalarına yer verirdim (f=2), uygulamaya daha çok yer verirdim (f=1), anadili daha az kullanırdım (f=1) ve eğitsel oyunlara yer verirdim (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde belirttiği görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğunlukla dersi tekrar verecek olsalar derste değişiklik yapmak istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları çoğunlukla interaktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım demiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: “Bu dersi tekrar verecek olsam daha interaktif olmasını sağlardım.” demiştir. ÖA19 ise: “Bu dersi tekrar verseydim daha interaktif ya da etkileşimli olmasını isterdim.” diye yapmak isteyeceği değişiklikten söz etmiştir. ÖA20 de: “Dersi tekrar verseydim interaktif etkinliklere yer verirdim.” diye görüşünü belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adayları daha çok etkinliğe yer

vereceklerini ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2 yapmak istediği değişikliği şöyle belirtmiştir: *“Çalışma kâğıdına 1-2 farklı aktivite ekler veya çalışma kâğıdından bağımsız olarak 1-2 farklı aktivite daha gerçekleştirirdim.”* Benzer şekilde ÖA5 de: *“Etkinlikleri biraz daha artırabilirdim ama onun dışında değiştireceğim bir şey olmazdı.”* diye görüş bildirmiştir. Daha çok örneğe yer vereceğinden söz eden öğretmen adaylarından ÖA16 durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Dersi tekrar versem sanırım biraz daha örnek verirdim.”* Bazı öğretmen adayları da işbirliğini sağlayabilecek etkinliklere yer vereceğinden bahsetmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA6: *“Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri etkinlikler eklemeyi isterdim.”* demiştir. Grup çalışmalarına yer vereceğini belirten öğretmen adayları olmuştur. Örneğin öğretmen adayı ÖA23 şunları belirtmiştir: *“Bu dersi tekrar verecek olsaydım grup çalışması yapabilecekleri bir yazma etkinliği eklerdim. Bu sayede öğrendiklerini yazılı olarak kullanma fırsatları olurdu diye düşünüyorum.”* Öğretmen adaylarından ÖA13 uygulamaya daha çok yer vereceğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Kelimelerin telaffuzuna daha çok vakit ayırırdım.”* Anadili daha az kullanmak isteyeceğinden söz eden öğretmen adayı ÖA14 durumu şu şekilde belirtmiştir: *“Büyük ihtimalle yine aynı şekilde anlatırdım ama Türkçe olarak değil de İngilizce kullanmayı tercih ederdim.”* Eğitsel oyunlara yer vermek isteyeceğinden bahseden öğretmen adayı ÖA15 şunları belirtmiştir: *“Daha çok oyun şeklinde yapardım.”*

Yansıtıcı günlüklerde dersi tekrar verecek olsalardı her hangi bir değişiklik yapmak istemeyeceklerini belirten öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin bazı öğretmen adayları hiç bir şey değiştirmezdim demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Hiç bir şeyi değiştirmezdim.”* Kimi öğretmen adayları da dersin keyifli geçmesi nedeniyle değişiklik yapmak istemeyeceklerini ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA8: *“Dersim oldukça keyifli ve etkiliydi, öğrencilerimde keyif aldı. Aynı zamanda dersim sırasınca ölçmek istediğim hedeften uzaklaşmadım. Bu yüzden etkinliğimi değiştirmezdim.”* diye ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA18 ise dersin etkili olması nedeniyle değişiklik yapmak istemeyeceğini ileri sürmüştür: *“Dersim oldukça etkiliydi. Dolayısıyla bir şey değiştirmezdim.”* Kısaca ifade etmek gerekirse katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla dersi tekrar verecek olsalardı değişiklik yapacaklarını ve bu durumda interaktif etkinliklerden daha çok yararlanmak isteyeceklerinden söz ettikleri söylenebilir.

Tablo 3.26. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Kazanım	Hedeflere yönelik farkındalık	Dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade edildi.	1	4,16
		Dersin hedefi/hedefleri ünite ismi ile karıştırıldı.	9	37,44
		Dersin hedefi/hedefleri gramer konuları ile karıştırıldı.	10	41,60
		Dersin hedefi/hedefleri kelime etkinlikleri ile karıştırıldı.	2	8,32
		Dersin hedefi/hedefleri etkinliklerle karıştırıldı.	2	8,32
	Hedeflere ulaşılma düzeyi	Yüksek düzeyde ulaşıldı.	19	79,04
		Yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilirdi.	2	8,32
		Katılımda sorun yaşandı.	2	8,32
		Kuralları hatırlamada sorun yaşandı.	1	4,16

Tablo 3.26 incelendiğinde öğretmen adaylarının kazanımlarla ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Kazanım temasının altında hedeflere yönelik farkındalık (f=24) ve hedeflere ulaşılma düzeyi (f=29) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Hedeflere yönelik farkındalık alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının dersin hedefi/hedefleri ünite ismi ile karıştırıldı (f=9), dersin hedefi/hedefleri gramer konuları ile karıştırıldı (f=10), dersin hedefi/hedefleri kelime etkinlikleri ile karıştırıldı (f=2), dersin hedefi/hedefleri etkinliklerle karıştırıldı (f=2) ve dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade edildi (f=1) şeklinde bilgilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Hedeflere ulaşılma düzeyi alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ulaşıldığını (f=19), yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını (f=2) belirtirken katılımda sorun yaşandığını (f=2) ve kuralları hatırlamada sorun yaşandığını (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin hedefini/hedeflerini gramer konuları ile karıştırdıklarını göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA9: “*Dersin amacı öğrencilerin “should” ve “shouldn’t” kullanarak tavsiye verebilme becerilerini geliştirmektir.*” demiştir. Benzer şekilde ÖA11: “*Dersin hedefleri öğrencilerin relative clause’un neden ve nasıl kullanıldığını öğrenmesi ve relative clause kullanarak cümle kurmasıydı.*” demiştir.

ÖA15 de: *“Öğrencilere konuda yer alan phrasal verbs’ü öğretmekti.”* diye ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adayları da dersin hedefini/hedeflerini ünite ismi ile karıştırmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA8: *“Bu dersin hedefi ‘dijital çağ’ adlı konulu ünitemizi öğrencilerime öğretmek ve konu kapsamında etkinlik yaptırmamdı.”* diye ifade ederken ÖA18: *“Digital Era”* ve ÖA21: *“Dersin hedefi öğrencilerin çevre problemleriydi.”* şeklinde dersin hedeflerini ifade etmiştir. Bazı öğretmen adaylarının da dersin hedefini/hedeflerini kelime etkinlikleri ile karıştırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA5: *“Chores”* konusuyla ilgili kelimeleri pekiştirmek.” şeklinde hedefleri ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları ise dersin hedefini/hedeflerini etkinliklerle karıştırdığı görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Öğrencilere mantıksal çıkarım etkinliği yaptırmak.”* demiştir. Ayrıca bir öğretmen adayının dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade ettiği görülmektedir: ÖA10: *“Students will be able to enhance their ability to use relative clauses to identify and give extra information about nouns. / Students will be able to give an extended description and detailed information about people/places/events by using related language points. / Students will be able to evaluate the effects of social media in a written text to draw conclusions.”*

Yansıtıcı günlüklerde öğretmen adayları tarafından aktarılan bilgilere göre öğretmen adayları çoğunlukla hedeflere ulaşılma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin ÖA2: *“Büyük ölçüde gerçekleştirebildiğimi söyleyebilirim.”*, ÖA8: *“Bu konu kapsamında konuyu sunmamla birlikte birtakım sınıf içinde çalışma kâğıtlarını öğrencilerle birlikte yaparak hedefimin büyük çoğunluğunu gerçekleştirmiş oldum.”* ve ÖA16: *“Gayet iyi gerçekleştirdim.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları da yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilmesini belirtmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA3: *“Hedefimi onlara dağıttığım çalışma kâğıtları ve içerikte yer alan yeniden yazma aktivitelerinde gördüğüm etkinlikler sebebiyle gerçekleştirdiğimi düşünüyorum.”* demiştir. Ancak katılımda sorun yaşandığından söz eden öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA13: *“Hedefleri kısmen gerçekleştirdim. Etkinliklerde sorun yaşandı. Pek katılmadılar.”* şeklinde durumu ifade etmiştir. Ayrıca kuralları hatırlamada sorun yaşandığından bahseden bir öğretmen adayı da olmuştur ve şunlardan söz etmiştir: *“Öğrenciler gerund infinitives ayrımını yapabiliyor, bu konudaki soruları çözebilip, büyük ölçüde hangi fiilin hangisini takip ettiğini biliyor. Ancak bazı spesifik kuralları hatırlamakta zorluk çekiyorlar.”* Dolayısıyla

araştırmanın bulgularından hareketle öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin hedefini/hedeflerini gramer konuları ile karıştırdıklarını ve hedeflere ulaşılma düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.27. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
İçerik	Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi.	Deduction	2	8,32
		Simple Past Tense	2	8,32
		Gerunds & Infinitives	2	8,32
		Should/shouldn't	2	8,32
		Relative Clauses	3	12,48
		Phrasal Verbs	1	4,16
		Passive Voice	1	4,16
	Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi.	Festivals	3	12,48
		News stories	1	4,16
		Chores	2	8,32
		Digital Era	4	16,64
		Alternative Energy	1	4,16
	Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu.	Metin üzerinden sunum yapılarak sunuldu.	15	48,30
		Soru cevap yapılarak sunuldu.	2	6,44
		Görsel araçlar kullanılarak sunuldu.	1	3,22
		Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı.	2	6,44
	Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı.	Öğrencilerin örneklerinden yola çıkılarak sunuldu.	2	6,44
		Dilbilgisi kurallarına çıkarım yoluyla ulaşmaları sağlandı.	1	3,22
		Akıllı tahtada sunum yapılarak sunuldu.	9	28,98
	Konu teknoloji yoluyla sunuldu.	Video kullanılarak sunuldu.	1	3,22

Tablo 3.27 incelendiğinde öğretmen adaylarının içerik ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. İçerik temasının altında dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi (f=13), dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi (f=10), konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu (f=18), öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı (f=3) ve konu teknoloji yoluyla sunuldu (f=10) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının relative clauses (f=3), deduction (f=2), simple past tense (f=2), gerunds & infinitives (f=2), should/shouldn't (f=2), phrasal verbs (f=1) ve passive voice (f=1) olmak üzere

gamer konularından bahsettiği görülmektedir. Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının Digital Era (f=4), Festivals (f=3), Chores (f=2), News Stories (f=1) ve Alternative Energy (f=1) konularından bahsettiği anlaşılmaktadır. Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının metin üzerinden sunum yapılarak (f=15), soru cevap yapılarak (f=2) ve görsel araçlar kullanılarak (f=1) konuyu sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerin örneklerinden yola çıkılarak (f=2) ve dilbilgisi kurallarına çıkarım yoluyla ulaşmalarını sağlayarak (f=1) konuyu sunduğu anlaşılmaktadır. Konu teknoloji yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahtada sunum yaparak (f=9) ve video izlettirerek (f=1) konuyu sunduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin konusu olarak gamer konularından bahsedildiğini göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: “*Dersin konusu Simple Past Tense idi.*” derken ÖA7: “*Gerunds & Infinitives.*” demiş ve benzer şekilde ÖA11: “*Derste relative clause konusunu anlattım.*” demiştir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının da dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsettiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: “*Konu yemekler ve festivallerdi.*” ve ÖA6: “*Dersin konusu “Festivals” temasıydı.*” demiştir.

Öğretmen adaylarının konuyu çoğunlukla doğrudan anlatım yoluyla sunduğu görülmektedir. Konunun metin üzerinden sunum yapılarak sunulduğunu belirten öğretmen adayı ÖA4 şu şekilde bir açıklama yapmıştır: “*Öncelikle öğrencilere çeşitli sorular sorarak derse başladım. Bu sayede öğrencilerin konuya ısınmalarını sağlamaya çalıştım. Bayram sonrası olduğu için konunun kendi ülkemizle bağlantılı olmasını da amaçladım. Bu sebeple sorularına bunu da dâhil ettim. Daha sonra öğrencilere food an festivals ile alakalı bir text sundum. Öğrenciler bu texti okuduktan sonra true/false aktivitesi yaptırdım. Ardından vocabulary aktivitesi yaptırdım. Yine o üniteye dâhil olan active passive aktivitesi yaptırdım. Ardından öğrencilerin bazı kelimeleri kullanarak ve passive yapıyı içerecek şekilde bir paragraf oluşturmalarını istedim. Oluşturduktan sonra ise bunu sınıfla paylaştılar. Son olarak öğrencilere dijital olarak hazırladığım bir oyunu sundum. Derste en çok beğendikleri aktivite oldu.*” Öğretmen adayı ÖA20 ise: “*Öğrencilere gerunds ve infinitives konusunu kısaca anlattıktan sonra konuyla*

ilgili dil bilgisi kurallarına uygun şekilde sorularda bu kuralları uygulamalarını istedim.” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları ise soru cevap yapılarak sunulduğunu belirtmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA21 durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Akıllı tahta üzerinden sunum tekniğini kullanarak konuyu anlattıktan sonra aktivite kâğıtlarını öğrencilere dağıttım. Soru - cevap ve boşluk doldurma etkinliklerini kullandım.”* Öğretmen adayı ÖA11 ise görsel araçlar kullanılarak sunulduğunu şöyle belirtmiştir: *“Bu konuyu anlatırken önce bir etkinlikle başladım. Etkinliğin adı Which one?. Öğrencilerin üç resim arasından cümleye uygun fotoğrafı seçmesi gerekiyordu. Cümleler de relative clause ile kurulmuştu. Daha sonra ise who, which, that pronounlarını anlatıp örnek cümleler ile pekiştirdim.”*

Bazı öğretmen adaylarının konuyu teknoloji yoluyla sunduğu anlaşılmaktadır. Konunun akıllı tahtada sunum yapılarak sunulduğunu belirten öğretmen adaylarından ÖA1: *“Gündelik hayatlarında kullandıkları çıkarım cümlelerini söylemelerini ve bunu neye dayanarak söylediklerini sordum. Sonrasında akıllı tahtadan resim, video gibi şeyler açarak konuyu pekiştirdim.”*, ÖA8: *“Öncelikle konuya ısınmaları için dijital çağ denilince akıllarına gelen kelimelerini söylemelerini istedim. Daha sonrasında ünite kazanımlarında bulunan kelimeleri öğrenmeleri için ve önceki kelime bilgilerini de test edebilmek için akıllı tahtayı kullanarak kelime oyunu oynadık. Dersimin geri kalan kısmında ise konu ile ilgili öğrencilerime worksheet verdim ve bu worksheetde oynadığımız oyundaki kelimeler vardı. Böylece öğrencilerimiz kelimeleri daha çok pekiştirdi ve geri kalan çalışma kâğıdındaki soruları da birlikte cevapladık.”* ve ÖA14: *“Akıllı tahta üzerinden ders kitabındaki etkinliklerle.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA6 ise konuyu video kullanarak sunduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Dört tane festival hakkında konuştuk. Bunlar: Ramadan, Sacrifice, Lantern ve Holly festivalleriydi. Konuyu ilk olarak tahtaya “Festivals” olarak yazdım. Beyin fırtınası yöntemi ile ufak bir kelime çalışması yaptık. Daha sonra bir festivalin ilgi görsellerini inceledik. Festivalleri anlatan metinleri okuyup ardından video izledik.”*

Bazı öğretmen adayları da öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin örneklerinden yola çıkılarak konunun sunulduğundan bahseden öğretmen adaylarından ÖA1 durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Gündelik hayatlarında kullandıkları çıkarım cümlelerini söylemelerini ve bunu neye dayanarak söylediklerini sordum. Sonrasında akıllı*

tahtadan resim, video gibi şeyler açarak konuyu pekiştirdim.” Dilbilgisi kurallarına çıkarım yoluyla ulaşmaları sağlandığını belirten öğretmen adaylarından ÖA7 ise: “Öğrencilere Gerunds & Infinitives gramer hataları bulunan cümleler gösterilip bu cümledeki yanlışları bulup düzeltmeleri, ardından konuyla ilgili dil bilgisi kurallarını çıkarsayıp açıklamaları ve diğer sorularda bu kuralları uygulamaları beklendi. Gerektiği yerlerde geribildirim sağlandı ve öğretmen tarafından açıklamalar yapıldı.” demiştir. Kısaca araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin konusu olarak gramer konularından bahsettiği ve konuyu doğrudan anlatım yoluyla sundukları söylenebilir.



Tablo 3.28. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Öğretme Durumu	Sunuş yoluyla öğretme stratejisi	Anlatma	9	37,44
		Sunuş	11	45,76
		Grup çalışması	1	4,16
	Buluş yoluyla öğretme stratejisi	Soru-cevap	2	8,32
		Buluş	1	4,16
		Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı.	2	4,64
	Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı.	Rol yapma etkinliğinden yararlanıldı.	1	2,32
		Beyin fırtınası etkinliği yapıldı.	1	2,32
		Konuşma etkinliği yapıldı.	2	4,64
		Eğitsel oyun etkinliği kullanıldı.	3	6,96
		Dinleme etkinliği yapıldı.	7	16,24
		Okuma etkinliği yapıldı.	6	13,92
		Yazı etkinliği yapıldı.	7	16,24
		Grup çalışmaları yapıldı.	4	9,28
		Soru cevap etkinliği yapıldı.	7	16,24
		Boşluk doldurma etkinlikleri kullanıldı.	1	2,32
		Eşleştirme etkinliği kullanıldı.	2	4,64
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu.	Kronolojik sıra oluşturma etkinliği kullanıldı.	3	12,48
		Konunun pekiştiği anlaşıldı.	2	8,32
		Öğrenciler derse katılım sağladı.	17	70,72
	Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu.	Etkili oldu.	1	4,16
		Katılım sorunu oldu.	1	4,16
		Zaman yönteminde sorun oldu.		

Tablo 3.28 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme durumu ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretme durumu temasının altında sunuş yoluyla öğretme stratejisi (f=21), buluş yoluyla öğretme stratejisi (f=3), öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=9), öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=34), materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu (f=22) ve materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu (f=1) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının sunuş (f=11), anlatma (f=9) ve grup çalışmasından (f=1) bahsettiği anlaşılmaktadır. Buluş yoluyla öğretme stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının soru-cevap (f=2) ve buluştan (f=1) söz ettiği görülmektedir.

Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının dinleme etkinliği yapıldığını (f=3), rol yapma etkinliğinden yararlanıldığını (f=2), eğitsel oyun etkinliği kullanıldığını (f=2), konuşma etkinliği yapıldığını (f=1) ve beyin fırtınası etkinliği yapıldığını (f=1) belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma etkinliğinin (f=7), grup çalışmaları (f=7), boşluk doldurma (f=7), yazma etkinliğinin (f=6), soru cevap etkinliğinin (f=4), kronolojik sıra oluşturma etkinliğinin (f=2) ve eşleştirme etkinliğinin (1) kullanıldığından bahsettiği görülmektedir. Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili olduğunu (f=17), konunun pekiştiğinin anlaşıldığını (f=3) ve öğrencilerin derse katılım sağladığını (f=2) ifade ettiği anlaşılmaktadır. Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının katılım sorunu olduğunu (f=1) ve zaman yönetiminde sorun olduğunu (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullandığına işaret etmektedir. Öğretmen adayları çoğunlukla sunuşu tercih ettiklerinden söz etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA10: “*Sunuş yolu stratejisi*” derken ÖA13: “*Sunuş yoluyla anlatım yapıldı.*” ve benzer şekilde ÖA16: “*Sunuş yoluyla öğretim.*” demiştir. Öğretmen adaylarından bazıları da anlatmayı tercih ettiklerinden bahsetmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: “*Düz anlatım yöntemini kullandım.*”, ÖA15: “*Anlatım yöntemini kullandım.*” ve ÖA17: “*Anlatım yöntemini kullandım.*” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA9 da grup çalışması yaptırdığından şu şekilde söz etmiştir: “*Ders boyunca öğrencilere interaktif grup çalışmaları, tartışmalar ve örnek senaryolar üzerinden uygulamalı öğrenme imkânı sağladım. Ayrıca öğrencilere örnek durumları analiz etmeleri ve tavsiyeler sunmaları için fırsatlar verdim.*” Bunların yanı sıra öğretmen adaylarından bazıları buluş yoluyla öğretme stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA9: “*Ders boyunca öğrencilere interaktif grup çalışmaları, tartışmalar ve örnek senaryolar üzerinden uygulamalı öğrenme imkânı sağladım. Ayrıca öğrencilere örnek durumları analiz etmeleri ve tavsiyeler sunmaları için fırsatlar verdim.*” demiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından ÖA6 da soru-cevabı kullandığını şu şekilde açıklamıştır: “*Derste sunuş ve soru-cevap yöntemlerini kullandım.*”

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarından bazıları okuma etkinliğini kullandıklarından söz etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA10: *“Okuma etkinliği, Soru-Cevap.”* diye açıklama yaparken ÖA11 benzer şekilde: *“Önce, öğrencilere konuyu anlatmadan okuma etkinliği üzerinde öğrencilere tanıttım. Daha sonra ise relative clause’ları nerede ve nasıl kullanacağımızı anlattım.”* demiştir. Ayrıca ÖA22 de: *“Boşluk doldurma, okuma ve dinleme etkinlikleri kullandım.”* demiştir. Öğretmen adaylarından bazıları ise grup çalışmalarını kullandıklarını şu şekilde belirtmiştir: ÖA1: *“Örnek olay incelemesi ve küçük grup tartışmaları yaptırды.”*, ÖA2: *“Yapısal açıklama, etkileşimli uygulama, ikili çalışma.”*, ÖA6: *“Beyin fırtınası yaparak festivallerle ilgili aklımıza gelen kelimeleri yazdık. Ders sonunda öğrencileri gruplara ayırarak yazı yazma aktivitesi gerçekleştirdik. Bu aktivitede yaratıcı düşünerek kendileri bir festival tasarlayıp paragrafa döktüler.”* Bazı öğretmen adayları ise boşluk doldurma etkinliklerini kullandıklarını açıklamıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA13: *“Boşluk doldurma ve rol yapma etkinlikleri yapıldı.”* diye durumu ifade etmiştir. Yine ÖA16: *“Boşluk doldurma.”* ve ÖA21 de: *“Boşluk doldurma aktiviteleri kullandım.”* demiştir. Bazıları ise yazma etkinliğini kullandığını şöyle ifade etmiştir: ÖA3: *“Soru-cevap, yeniden yazma etkinliklerini kullandım.”* ÖA6: *“Beyin fırtınası yaparak festivallerle ilgili aklımıza gelen kelimeleri yazdık. Ders sonunda öğrencileri gruplara ayırarak yazı yazma aktivitesi gerçekleştirdik. Bu aktivitede yaratıcı düşünerek kendileri bir festival tasarlayıp paragrafa döktüler.”* ÖA23: *“Soru-cevap, yazma alıştırmaları, grup çalışmaları.”* Bazı öğretmen adayları ise soru cevap etkinliğinin kullanıldığından bahsetmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA10: *“Okuma etkinliği, soru-cevap”* ve ÖA23: *“Soru-cevap, yazma alıştırmaları, grup çalışmaları.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları da kronolojik sıra oluşturma etkinliğini kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin ÖA12: *“Milli Eğitim Bakanlığı’na ait olan “ogmmateryal” isimli sitedeki etkileşimli kitapları kullanarak olayları doğru sıralamaya koyma adına birçok aktivite yaptırды.”* diye açıklama yapmıştır. ÖA4 öğretmen adayı ise eşleştirme etkinliğini kullandığından şu şekilde bahsetmiştir: *“Derste speaking, true/false, matching, transformation, fill in the blank, writing aktivitelerinden yararlandım.”*

Öğretmen adaylarından bazıları ise öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından dinleme etkinliği yapıldığını

ifade edenler olmuştur. Örneğin ÖA14: *“Kitapta bulunan kronolojik sıraya koyma, boşlukları doldurma, okuma ve dinleme parçalarına bol bol yer verdim.”* derken ÖA15: *“Boşluk doldurma, dinleme ve yazma etkinliklerini kullandım.”* demiştir. Rol yapma etkinliğinden yararlanıldığını belirten öğretmen adaylarından ÖA9 şunları belirtmiştir: *“Kullanılan etkinlikler arasında grup çalışmaları, tartışmalar, örnek senaryolar üzerinden uygulamalı öğrenme ve rol yapma aktiviteleri yer aldı. Kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin konuyu anlamasına ve tavsiye verme becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğunu gördüm.”* Eğitsel oyun etkinliği kullanıldığını ifade eden öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA8: *“Oyun etkinliği kullandım.”* demiştir. Konuşma etkinliği yaptığından söz eden öğretmen adayı ÖA4 ise şunları belirtmiştir: *“Derste speaking, true/false, matching, transformation, fill in the blank, writing aktivitelerinden yararlandım.”* Öğretmen adayı ÖA6 ise beyin fırtınası etkinliği yapıldığını şu ifadelerle belirtmiştir: *“Beyin fırtınası yaparak festivallerle ilgili aklımıza gelen kelimeleri yazdık. Ders sonunda öğrencileri gruplara ayırarak yazı yazma aktivitesi gerçekleştirdik. Bu aktivitede yaratıcı düşünerek kendileri bir festival tasarlayıp paragrafa döktüler.”*

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının kullandığı materyal ve etkinliklerin etkili ve verimli olduğunu göstermektedir. Etkili olduğundan bahseden öğretmen adaylarından ÖA5: *“Etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum.”* derken ÖA6: *“Evet. Oldukça etkili ve verimli oldu.”* ve ÖA8: *“Kullandıklarım sınıfta öğrencilerimiz için verimliydi.”* demiştir. Konunun pekiştiğinin anlaşıldığını ifade eden öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin öğretmen adayı ÖA3: *“Evet, konunun pekiştiğini net olarak gördüm.”* demiş ve ÖA12: *“Akıllı tahta aktif kullanıldığı için öğrenciler aktif katılım sağladılar. Etkinliklerin ise verimli olduğunu düşünüyorum çünkü ders sonunda öğrenciler, başarılı bir şekilde yaşadıkları bir olayı doğru bir sıralama kullanarak anlattılar.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları da öğrencilerin derse katılım sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA1 durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Gayet verimli oldu çünkü öğrenciler derse oldukça fazla katılım gösterdi. Ve onlardan istenilen şeyleri doğru bir şekilde yerine getirdiler.”* Ancak öğretmen adaylarından ÖA13 katılım sorunu olduğundan şöyle bahsetmiştir: *“Kısmen verimli oldu. Katılım konusunda biraz zorluk yaşadım.”* Öğretmen adaylarından ÖA10 ise zaman yönetiminde sorun olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir: *“Kısmen evet. Zaman yönetiminde hata yaptığım için dersin son*

aşamasına geçemedim.” Kısaca ifade etmek gerekirse öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde verdikleri bilgilere dayanarak çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini ve öğretmen merkezli materyal ve etkinlikleri tercih ettikleri ve kullanılan materyal ve etkinliklerin etkili ve verimli olduğu söylenebilir.

Tablo 3.29. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Sınıf Yönetimi	Zaman yönetimi	Ders planındaki zamana uyuldu.	23	95,84
	iyiydi.			
	Zaman yönetiminde sorun yaşandı.	Ders planındaki etkinlikler planlanan zamanda yetiştirilemedi.	1	4,16
	Disiplin	Bir sorun olmadı.	20	83,36
		Gürültü sorunu oldu.	1	4,16
		Katılım sorunu oldu.	3	12,48
	Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı.	Akıllı tahta kullanıldı.	21	77,77
		Online kaynaklardan yararlanıldı.	4	14,82
	Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı.	Teknoloji kullanılmadı.	2	7,41

Tablo 3.29 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Sınıf yönetimi temasının altında zaman yönetimi iyiydi (f=23), zaman yönetiminde sorun yaşandı (f=1), disiplin (f=24), teknoloji etkili ve verimli kullanıldı (f=25) ve teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı (f=2) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Zaman yönetimi iyiydi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının ders planındaki zamana uyulduğuna (f=23) dair görüş bildirdiği görülmektedir. Zaman yönetiminde sorun yaşandı alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının ders planındaki etkinliklerin planlanan zamanda yetiştirilemediğini (f=3) belirttiği anlaşılmaktadır. Disiplin alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının bir sorun olmadı (f=20), katılım sorunu oldu (f=3) ve gürültü sorunu oldu (f=1) şeklinde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanıldı (f=21) ve online kaynaklardan yararlanıldı (f=4) şeklinde

görüş bildirdiği görülmektedir. Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kullanılmadığını (f=2) belirttiği görülmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğunlukla zaman yönetiminin iyi olduğundan bahsettiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: “*Zamanımı etkili ve verimli kullandım.*”, benzer şekilde ÖA6: “*Evet. Kullanabildim. Zaman konusunda hiçbir problem yaşamadım.*” ve ÖA7: “*Zaman etkili bir şekilde kullanılmıştır.*” demiştir. Ancak öğretmen adayı ÖA9 zaman yönetiminde sorun yaşandığını ve ders planındaki etkinliklerin planlanan zamanda yetiştirilemediğini şu şekilde açıklamıştır: “*Ders sırasında zamanın yetersiz olduğu durumlarla karşılaştım. Dersin akışını planlamak ve önemli konulara zaman ayırmakta zorlandım.*” Disiplin konusunda öğretmen adayları çoğunlukla bir sorun olmadığını ifade etmiştir. Örneğin ÖA2: “*Her hangi bir disiplin sorunuyla karşılaşmadı.*” diye açıklama yapmıştır. ÖA3 ise: “*Hayır, her hangi bir disiplin sorunu olmadı.*” demiştir. Yine ÖA8 de: “*Sınıfta herhangi bir disiplin sorunu olmadı.*” Katılım sorunu olduğuna değinen öğretmen adaylarından ÖA7 durumu şöyle belirtmiştir: “*Sınıftaki öğrencilerin tamamının derse katılımı sağlanamamıştır. Öğrencilerin bir kısmı sorulara gerekli özeni gösterirken kimisinin ilgisi yetersiz kalıp kimisinin ise derse karşı ilgisi hiç çekilememiştir.*” Gürültü sorunu olduğu belirten öğretmen adayı ÖA17 ise şu açıklamayı yapmıştır: “*Ciddi bir sorun yoktu. Sadece bir ara gürültü oldu. Uyarınca sustular.*” Teknolojinin etkili ve verimli kullanıldığını belirten öğretmen adayları çoğunlukla akıllı tahtanın kullanıldığını ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: “*Teknoloji, akıllı tahta aracılığıyla yapılan zaman çizelgesi uygulaması sayesinde etkili ve verimli kullanılabildi.*”, ÖA8: “*Sınıfta teknoloji olarak akıllı tahtayı kullandım ve etkili, verimli kullanabildim.*” ve ÖA13: “*Evet. Akıllı tahta kullanıldı.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Online kaynaklardan yararlanıldığını belirten öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin ÖA4: “*Teknolojiden dijital olarak hazırladığım oyunu oynatarak yararlandım.*” ve ÖA23: “*Akıllı tahtayı ve online kaynakları etkili kullandım.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak bazı öğretmen adayları da teknoloji kullanılmadıklarını belirtmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA7 şöyle açıklama yapmıştır: “*Teknoloji kullanımı ders planına dâhil edilmemiştir. Ders, beyaz tahta ve çalışma kâğıtları üzerinden işlenmiştir.*” Dolayısıyla katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla ders planındaki zamana uydukları, disiplin

konusunda bir sorun olmadığı ve daha çok akıllı tahtayı kullanarak teknolojiyi etkili ve verimli kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3.30. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Ölçme-Değerlendirme	Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri	Çoktan seçmeli test kullanıldı.	6	24,96
		Öğretmen gözleminden yararlanıldı.	13	54,08
		Doğru/yanlış soruları kullanıldı.	5	20,80
	Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri	-	-	-

Tablo 3.30 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme temasının altında klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=24) ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=0) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen gözleminden yararlanıldı (f=13), çoktan seçmeli test kullanıldı (f=6) ve doğru/yanlış soruları kullanıldı (f=5) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen gözleminden yararlandığını göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6: “Öğretmen gözlemiyle bilgilerini ölçebildim.”, ÖA17: “Sınıf içi gözlem yaptım ve katılım oranlarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yaptım.” ve ÖA18 de: “Sadece gözlemlene fırsatım oldu.” şeklinde açıklama yapmıştır. Çoktan seçmeli test kullanıldığından bahseden öğretmen adayları da durumu şöyle ifade etmiştir: ÖA14: “Ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin not kaygısı gütmemesini söyleyerek mini quizler yaparak gerçekleştirdim.”, ÖA22: “Öğrencileri quiz ile değerlendirdim.”, ÖA23: “Değerlendirme için interaktif quizler kullandım.” Bazı öğretmen adayları ise doğru/yanlış sorularının kullanıldığını ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA15: “Öğrencileri değerlendirmek için soru-cevap

yöntemini kullandım.” ve ÖA19 da: “Soru-cevap kullanıldı.” şeklinde açıklama yapmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemi olarak klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları ve çoğunlukla öğretmen gözleminden yararlandıkları söylenebilir.

Tablo 3.31. Öğretmen adaylarının ikinci haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Yansıtma	Değişiklik yapmazdım.	Ders etkiliydi.	3	12,48
		Hiç bir şey değiştirmedim.	5	20,80
	Değişiklik yapardım.	Ders keyifli geçti.	1	4,16
		İnteraktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım.	3	12,48
		Daha çok etkinliğe yer verirdim.	1	4,16
		Daha ilgi çekici etkinlikler hazırlardım.	4	16,64
		Grup çalışmalarına yer verirdim.	4	16,64
		Uygulamaya daha çok yer verirdim.	1	4,16
		Eğitsel oyunlara yer verirdim.	2	8,32

Tablo 3.31 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Yansıtma temasının altında değişiklik yapmazdım (f=9) ve değişiklik yapardım (f=15) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Değişiklik yapmazdım alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının hiç bir şey değiştirmedim (f=5), ders etkiliydi (f=3) ve ders keyifli geçti (f=1) dediği görülmektedir. Değişiklik yapardım alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının daha ilgi çekici etkinlikler hazırlardım (f=4), grup çalışmalarına yer verirdim (f=4), interaktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım (f=3), eğitsel oyunlara yer verirdim (f=2), daha çok etkinliğe yer verirdim (f=1) ve uygulamaya daha çok yer verirdim (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları ışığında öğretmen adaylarının dersi tekrar vermeleri söz konusu olsaydı çoğunlukla değişiklik yapmak istedikleri görülmektedir. Bazı öğretmen adayları daha ilgi çekici etkinlikler hazırlardım diye görüş bildirmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından demiştir. Benzer şekilde demiştir. Bir başka öğretmen adayı olan ÖA11: *“Bu dersi tekrar verecek olsaydım belki etkinliğimi değiştirebilirdim. Cümle birleştirme de zorlandılar. Belki daha kolay bir etkinlikle*

başlayabilirdim.” ve ÖA22 de: “Dersi tekrar verecek olsaydım belki biraz daha farklı ek etkinlikler bulurdum. Daha ilgi çekici ve eğlenceli olabilirdi.” demiştir. Bazı öğretmen adayları ise grup çalışmalarına yer vereceğini belirtmiştir. Örneğin ÖA7: “Öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla teknolojinin dâhil edildiği etkinlikler sunmak, Grup çalışması ya da ikili çalışmalar yaptırmak, çalışma kâğıdı yerine öğrencilerin daha üretken olabilecekleri etkinlikler hazırlamak.” derken ÖA15: “Bu dersi tekrar verecek olsaydım grup çalışmasına da yer verirdim.” demiştir. Öğretmen adaylarından bazıları da interaktif etkinliklerden daha çok yararlanacaklarını ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA17: “Dersi tekrar verseydim daha çok ilgi çekecek interaktif etkinlikler kullanırdım.” şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitsel oyunlara yer verirdim diyen öğretmen adaylarından ÖA13: “Öğrencilerin ilgisini çekecek oyunlara yer verirdim.” demiştir. Daha çok etkinliğe yer verirdim diyen öğretmen adayı ÖA3: “Onların hayatından örnekler üzerinden anlattım dersi. Tekrar anlatacak olsam sanırım. Biraz daha örnek verirdim öğrenci konuyla kendini daha çok bağdaştırabilirdi diye.” şeklinde kendini ifade etmiştir. Uygulamaya daha çok yer verirdim diyen öğretmen adayı ÖA9 ise: “Dersi tekrar versek, zaman yönetimine daha fazla odaklanırdım. Daha iyi bir zaman planlaması yaparak dersin akışını daha verimli hale getirirdim. Özellikle öğrencilere daha fazla pratik yapma fırsatı vermek için zamanı daha dengeli bir şekilde kullanmaya çalışırdım. Ayrıca öğrencilere daha fazla geri bildirim sağlamak için zaman ayırır ve dersin her bölümünü daha etkili bir şekilde değerlendirirdim. Bu sayede dersin verimliliğini arttırır ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlardım.” şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Bunların yanı sıra bazı öğretmen adaylarının da yansıtıcı günlüklerde dersi tekrar verecek olsalar değişiklik yapmayacakları şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bazı öğretmen adayları hiç bir şey değiştirmezdim demiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: “Bir şey değiştirmezdim.” derken ÖA4 de: “Her hangi bir şeyi değiştirmezdim.” demiştir. Bazıları ise ders etkiliydi demiştir. Örneğin ÖA8: “Bu dersi tekrar verecek olsaydım herhangi bir şeyi değiştirmek istemezdim çünkü dersim gayet verimli güzel bir şekilde geçti.” şeklinde durumu ifade etmiştir. Dersin keyifli geçtiğini ve bu nedenle değişiklik yapmak istemeyeceğini belirten öğretmen adayı sebebi şöyle açıklamıştır: ÖA16: “Bir şey değiştirmezdim. Öğrenciler çok iyi katılım sağladı. Eğlendiklerini söylediler.” Dolayısıyla öğretmen adaylarının daha ilgi çekici etkinlikler kullanarak ve grup

çalışmalarına yer vererek derste değişiklik yapmak istediklerinin anlaşıldığı söylenebilir.

Tablo 3.32. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Kazanım	Hedeflere yönelik farkındalık	Dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade edildi.	13	54,08
		Dersin hedefi/hedefleri ünite ismi ile karıştırıldı.	1	4,16
		Dersin hedefi/hedefleri gramer konuları ile karıştırıldı.	7	29,12
		Dersin hedefi/hedefleri kelime etkinlikleri ile karıştırıldı.	1	4,16
		Dersin hedefi/hedefleri etkinliklerle karıştırıldı.	2	8,32
	Hedeflere ulaşılma düzeyi	Yüksek düzeyde ulaşıldı.	19	76,00
		Okuma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilir.	1	4,00
		Konuşma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldı.	1	4,00
		Yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilir.	2	8,00
		Gürültü sorunu oldu.	1	4,00
		Hedefler başarıyla gerçekleştirilemedi.	1	4,00

Tablo 3.32 incelendiğinde öğretmen adaylarının kazanımlarla ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Kazanım temasının altında hedeflere yönelik farkındalık (f=24) ve hedeflere ulaşılma düzeyi (f=25) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Hedeflere yönelik farkındalık alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade ettiği (f=13), gramer konularıyla (f=7), diğer etkinliklerle (f=2), ünite ismiyle (f=1) ve kelime etkinlikleriyle (f=1) karıştırdığı anlaşılmaktadır. Hedeflere ulaşılma düzeyi alt teması incelendiğinde ise bazı öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ulaşıldığını (f=19), yazma becerisini geliştirme hedeflerine (f=2), okuma becerisini geliştirme hedeflerine (f=1) ve konuşma becerisini geliştirme hedeflerine (f=1) ulaşıldığını belirtirken bazılarının da gürültü sorunu olduğunu (f=1) ve hedeflerin başarıyla gerçekleştirilemediğini (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini doğru biçimde ifade ettiğini göstermektedir. Örneğin öğretmen

adaylarından ÖA2: *“Dersin hedefleri, öğrencilerin bağlaçlı zaman cümlelerini farklı metinler üzerinden fark ettirerek bağımsız olarak kullanabilmelerini sağlamak ve öğrencilerin bağlaçlı neden cümlelerini farklı metinler üzerinden fark ettirerek bağımsız olarak kullanabilmelerini sağlamaktır.”* derken ÖA4: *“Öğrenciler , ‘who, which, that’ kullanarak iki cümleyi birleştirebilecekler. / Öğrenciler, relative pronounları ayırt edebilecekler. / Öğrenciler, relative pronounları cümle oluştururken kullanabilecekler.”* demiştir. Benzer şekilde ÖA9: *“Students will be able to compare clothes by using key words and phrases related to shopping. / Students will be able to act out a dialogue in clothes shop.”* diye açıklamıştır. Dersin hedefini/hedeflerini gramer konularıyla karıştıran öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA15: *“Öğrencilere adverbial clauses’u öğretmek.”* derken ÖA18: *“Relative Clauses”* demiştir. Bazı öğretmen adayları ise dersin hedefini/hedeflerini diğer etkinliklerle karıştırmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: *“Dersin hedefi, öğrencilerin dersin sonunda teknolojik cihazlar konusunda tercihleri hakkında konuşabilecek olmasıdır.”* şeklinde hedefleri ifade etmiştir. Bir öğretmen adayının ise dersin hedefini/hedeflerini ünite ismiyle karıştırdığı görülmektedir: ÖA6: *“Dersin hedefi “Digital Era” ünitesine giriş yapmaktır. Ayrıca teknolojinin ve teknolojik cihazların geçmişten günümüze ne ölçüde değiştiğini görmektir.”* Başka bir öğretmen adayı olan ÖA16 ise dersin hedefini/hedeflerini kelime etkinlikleriyle karıştırmış hedefleri şu şekilde açıklamıştır: *“Öğrencilere “Food and Festivals” ünitesindeki kelimeleri öğretmek.”*

Bulgular ayrıca öğretmen adaylarının çoğunlukla hedeflere yüksek düzeyde ulaşıldığını belirttiğini göstermektedir. Örneğin ÖA4: *“Genel olarak hedeflere ulaşıldı.”*, ÖA7: *“Hedefleri gereken ölçüde gerçekleştirdim.”* ve ÖA9: *“Gerçekleştirebildim.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını belirtmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: *“Hedefimi onlara dağıttığım çalışma kâğıtları ve içerikte yer alan yeniden yazma aktivitelerinde gördüğüm ve konuşarak cevaplandırdığımız etkinlikler sebebiyle gerçekleştirdiğimi düşünüyorum.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA14 okuma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını şu şekilde belirtmiştir: *“Bu hedefimi büyük ölçüde gerçekleştirdim. Öğrenciler rahatlıkla bu konuyla ilgili cümleleri anlayabiliyor ve yeri gelince bunları cümle kurarken kullanabiliyorlar.”* Konuşma becerisini geliştirme hedeflerine

ulaşıldığını ifade eden öğretmen adaylarından ÖA10 durumu şöyle açıklamıştır: *“Öğrenciler, çeşitli çevre sorunlarını tanıyarak ve analiz ederek çözüm önerileri sunma konusunda önemli bir ilerleme kaydetti. Ders boyunca öğrencilere çeşitli senaryolar ve vaka çalışmaları sunarak pratik yapmalarını sağladım. Bu sayede, resmi kurumlara çevresel konularda etkili iletişim kurma becerilerini geliştirdiler.”* Bunların yanı sıra öğretmen adaylarından ÖA22 gürültü sorunu olduğunu ve bu nedenle hedeflere kısmen ulaşıldığını şöyle açıklamıştır: *“Hedeflere kısmen ulaşabildim. Gürültü sorunu oldu.”* Öğretmen adaylarından ÖA20 ise hedeflerin başarıyla gerçekleştirilemediğini şu şekilde belirtmiştir: *“Hedefler başarılı şekilde gerçekleştirilemedi.”* Kısacası öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini büyük ölçüde doğru biçimde ifade ettiğı ve hedeflere yüksek düzeyde ulaşıldığını ifade ettiğı söylenebilir.

Tablo 3.33. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
İçerik	Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi.	Bağlaçlar	2	8,32
		Relative Clauses	7	29,12
		Adverbial Clauses	2	8,32
		Past participles	1	4,16
		Must/have to	1	4,16
		Noun Clauses	1	4,16
		Should ve shouldn't	1	4,16
		Intonation and Stress	2	8,32
	Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi.	Food and Festivals	1	4,16
		Clothing and Shopping	1	4,16
		Digital Era	3	12,48
		Çevre sorunları	1	4,16
		News stories	1	4,16
		Metin üzerinden sunum yapılarak sunuldu.	12	44,40
	Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu.	Görsel araçlar kullanılarak sunuldu.	3	11,10
		Öğrencilerin çıkarım konuyu keşfetmeleri sağlandı.	1	3,70
		Dilbilgisi kurallarına çıkarım yoluyla ulaşmaları sağlandı.	1	3,70
	Konu teknoloji yoluyla sunuldu	Akıllı tahtada sunum yapılarak sunuldu.	10	37,00

Tablo 3.33 incelendiğinde öğretmen adaylarının içerik ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. İçerik temasının altında dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi (f=15), dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi (f=9), konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu (f=15), öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı (f=2) ve konu teknoloji yoluyla sunuldu (f=10) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının relative clauses (f=7), conjunctions(f=2), adverbial clauses (f=2), past participles (f=1), must/have to (f=1), noun clauses (f=1) ve should/should'nt (f=1) olmak üzere gramer konularından bahsettiği görülmektedir. Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının Digital Era (f=3), Intonation and stress (f=2), Food and Festivals (f=1), Clothing and shopping

(f=1), Çevre sorunları (f=1) ve News stories (f=1) konularından bahsettiği anlaşılmaktadır. Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının metin üzerinden sunum yaparak (f=12) ve görsel materyal kullanarak (f=3) konuyu sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerin örneklerinden yola çıkarak (f=1) ve dilbilgisi kurallarına çıkarım yoluyla ulaşmalarını sağlayarak (f=1) konuyu sunduğu anlaşılmaktadır. Konu teknoloji yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahtada sunum yaparak (f=10) konuyu sunduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde çoğunlukla dersin konusu olarak gramer konularından bahsettiğine işaret etmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA5: “Bağlaçlar.” derken ÖA7: “Dersin konusu ‘ Relative Clauses’.” demiştir. Bunlara benzer şekilde ÖA23: “Should ve shouldn’t.” demiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının da dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsettiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA9: “Talking about different kinds of clothing and shopping,” demiştir. Benzer şekilde ÖA6 da: “Dersi konusu “Digital Era” ünitesiydi.” diye açıklama yapmıştır.

Yansıtıcı günlüklerde öğretmen adayları çoğunlukla konuyu doğrudan anlatım yoluyla sunduklarını belirtmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA7 metin üzerinden sunum yaparak konuyu sunduğunu şöyle açıklamıştır: “Bu konuyu önceki öğrenmelerinin üzerine etkinlikler yaptırдым. Bunun için hazırlamış olduğum bir worksheet kullandım ve daha sonrasında yine benim hazırlamış olduğum bir oyunu, teknolojiyi kullanarak öğrencilerin kendi cep telefonlarından eş zamanlı oynamalarını ve konuyu daha da pekiştirmelerini sağladım.” Benzer şekilde ÖA8: “Bu yapılar, İngilizcede geçmiş zamanı ve tamamlanmış eylemleri ifade etmek için kullanılır. Konunun sunumunda konuyu önce örnek cümlelerle açıkladım. Daha sonra öğrencilere “past participles” kullanarak cümleler kurma fırsatı verdim. Ayrıca görsel materyaller ve interaktif alıştırmalarla konuyu destekledim. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için sorular sordum ve onların örnek cümleler oluşturmalarını teşvik ettim. Bu şekilde, konuyu hem anlaşılır hem de ilgi çekici bir şekilde sundum.” demiştir. Bazı öğretmen adayları ise görsel materyal kullanarak konuyu sunduğunu belirtmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6 diyerek konuyu nasıl sunduğundan bahsetmiştir: “Öncelikle digital era hakkındaki

düşüncelerini sordum ve cevapları topladım. Daha sonra teknolojinin hayatımızdaki etkilerine dair iki adet karikatür gösterdim. Bu karikatürleri inceledik ve haklarında konuştuk. Kendi hayatlarından da örnekler vermelerini istedim. Sonrasında ünite kelimelerini tanımaları için dinleme ve kelime çalışması yaptık.” Ayrıca bazı öğretmen adayları akıllı tahtada sunum yaparak konuyu sunduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA10: *“Dersi, akıllı tahta üzerinden sunum tekniğini kullanarak anlatmaya başladım. Bunun devamında ise, hazırladığım aktivite kâğıtlarını öğrencilere dağıttım.”*, ÖA19: *“Etkileşimli tahta üzerinden sunum ile sunuldu. Sunumdan sonra örnek cümleler verildi.”* ve ÖA21: *“Akıllı tahtada hazırladığım sunumla sunduktan sonra etkinlikler üzerinden devam ettim.”* demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA13 ise öğrencilerin örneklerinden yola çıkarak konuyu sunduğundan şu şekilde söz etmiştir: *“Konu hakkında fikirlerini sordum. Daha sonra öğrencilere hayatlarından örnekler vermelerini istedim. Sonra da dinleme ve kelime çalışması yaptık.”* Dilbilgisi kurallarına çıkarım yoluyla ulaşmalarını sağlayarak konuyu sunduğunu anlatan öğretmen adayı ÖA9 şunları belirtmiştir: *“Dersin başlangıç kısmında örnekler vererek öğrencilerin konu hakkında çıkarımda bulunmalarını sağlamayı çalıştım.”* Dolayısıyla katılımcı öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde çoğunlukla dersin konusu olarak gramer konularından bahsettiği ve konuyu da doğrudan anlatım yoluyla sundukları söylenebilir.

Tablo 3.34. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik
öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Öğretme Durumu	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi	Anlatma	10	34,50
		Tartışma	1	3,45
		Sunuş	10	34,50
		Gösterip yaptırma	2	6,90
	Buluş yoluyla öğretim stratejisi	Soru-cevap	4	13,80
		Buluş	2	6,90
	Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı.	Rol yapma etkinliğinden yararlanıldı.	1	2,56
		Beyin fırtınası etkinliği yapıldı.	2	5,12
		Dinleme etkinliği yapıldı.	1	2,56
		Okuma etkinliği yapıldı.	4	10,24
		Yazı etkinliği yapıldı.	7	17,92
		Kelime etkinliği yapıldı.	2	5,12
	Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı.	Grup çalışmaları yapıldı.	6	15,36
		Soru cevap etkinliği yapıldı.	7	17,92
		Boşluk doldurma etkinlikleri kullanıldı.	8	20,48
		Eşleştirme etkinliği kullanıldı.	1	2,56
		Konunun pekiştiği anlaşıldı.	4	15,40
		Öğrenciler derse katılım sağladı.	4	15,40
		Etkili oldu.	16	61,60
		Öğrenciler keyif aldı.	1	3,85
		Katılım sorunu oldu.	1	3,85
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu.			
	Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu.			

Tablo 3.34 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim durumu ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretim durumu temasının altında sunuş yoluyla öğretim stratejisi (f=23), buluş yoluyla öğretim stratejisi (f=6), öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=4), öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=35), materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu (f=25) ve materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu (f=1) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının sunuş (f=10), anlatma (f=10), gösterip yaptırma (f=2) ve tartışma (f=1) bahsettiği anlaşılmaktadır. Buluş yoluyla öğretim stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının soru-cevap (f=4) ve buluştan (f=2) söz ettiği

görülmektedir. Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının beyin fırtınası etkinliği yapıldığını (f=2), rol yapma etkinliğinden yararlanıldığını (f=1) ve dinleme etkinliği yapıldığını (f=1) belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının boşluk doldurma etkinliği (f=8), yazı etkinliği (f=7), soru cevap etkinliği (f=7), grup çalışmaları (f=6), kelime etkinliği (f=2) ve eşleştirme etkinliği (f=1) kullanıldığından bahsettiği görülmektedir. Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili olduğunu (f=16), konunun pekiştiğinin anlaşıldığını (f=4), öğrencilerin derse katılım sağladığını (f=4) ve öğrencilerin keyif aldığını (f=1) ifade ettiği anlaşılmaktadır. Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının katılım sorunu olduğunu (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullandığını göstermektedir. Öğretmen adayları arasında en çok sunuş ve anlatma tercih edilmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA11: *“Derste sunuş yöntemini kullandım.”* demiştir. Yine bir başka öğretmen adayı olan ÖA16: *“Sunuş yoluyla öğretim”* demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA19 ise şunları belirtmiştir: *“Düz anlatım yöntemi kullanıldı.”* Bazı öğretmen adayları gösterip yaptırmadan yararlandıklarına değinmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA3 şunları söylemiştir: *“Sunuş ve gösterip yaptıрма yöntem ve tekniklerini kullandım.”* Öğretmen adaylarından ÖA8 ise tartışmayı kullandığından şöyle bahsetmiştir: *“Ders sırasında öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için tartışma ve etkileşimli öğrenme stratejilerini kullandım.”* Bazı öğretmen adaylarının buluş yolu öğretme stratejisinden soru-cevabı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1 şunları ifade etmiştir: *“Soru cevap yöntemini kullandım.”* Benzer şekilde ÖA17 ise: *“Soru-cevap yöntemini kullandım.”* demiştir. Bazı öğretmen adaylarının ise buluştan söz ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA5’in belirttiği ifadeler bu duruma örnek gösterilebilir: *“Buluş yoluyla öğretim.”*

Bulgular ayrıca öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını göstermektedir. Bazı öğretmen adayları boşluk doldurma etkinliğini kullandığından bahsetmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA10: *“Boşluk doldurma aktiviteleri ve resmi kurumlara e-mail yazabilecekleri bir çalışma kâğıdı kullandım.”* demiştir. Ayrıca ÖA12 benzer

şekilde: *“Boşluk doldurma etkinliği”* demiştir. Yazı etkinliğini kullandıklarını belirten öğretmen adaylarından ÖA3 durumu şöyle açıklamıştır: *“Soru-cevap, yeniden yazma etkinliklerini kullandım.”* Benzer şekilde öğretmen adaylarından ÖA20: *“Boşluk doldurma, yazma etkinlikleri.”* demiştir. Soru cevap etkinliğinden yararlandıklarından bahseden öğretmen adaylarından ÖA3: *“Soru-cevap, yeniden yazma etkinliklerini kullandım.”* demiştir. Yine aynı şekilde bilgi veren öğretmen adayı ÖA14: *“Soru-cevap yöntemine bolca yer verdim. Boşluk doldurma etkinliğini bolca kullandım.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından grup çalışmaları yaptıranlar da olmuştur. Öğretmen adaylarından ÖA1: *“Beyin fırtınası ve küçük grup çalışması yaptırdım.”* şeklinde açıklama yaparken ÖA17: *“Küçük grup çalışması yaptırdım.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları ise kelime etkinliği yaptırdığından söz etmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA6: *“Dinleme yaparak yeni kelimeleri tanıttım. Bu kelimeleri ayrıca okuma metninde de gördüler. Daha sonra kelime-anlam eşleştirme alıştırmaları yaptım. Sonrasında herkes sıra arkadaşı ile geçmişteki teknolojik cihazların günümüzdeki versiyonlarını bulmaya çalıştı ve aralarındaki farkları konuştu. En sonda da grup çalışması ile artıları-eksileri tartışıldı.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA13 ise eşleştirme etkinliği yaptırdığını şu şekilde belirtmiştir: *“Okuma etkinliği vardı. Sonra eşleştirme alıştırmaları yaptım. Sonrasında grup çalışması yaptım.”*

Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına değinen öğretmen adaylarından bazıları beyin fırtınası etkinliği yaptırdığını söylemiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Beyin fırtınası ve küçük grup çalışması yaptırdım.”* demiştir. Rol yapma etkinliğinden yararlanıldığını ifade eden ÖA23 ise: *“Grup çalışması, tartışma, rol oynama etkinliklerini kullandım.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Dinleme etkinliği yapıldığını belirten ÖA6 da şöyle açıklama yapmıştır: *“Dinleme yaparak yeni kelimeleri tanıttım. Bu kelimeleri ayrıca okuma metninde de gördüler. Daha sonra kelime-anlam eşleştirme alıştırmaları yaptım. Sonrasında herkes sıra arkadaşı ile geçmişteki teknolojik cihazların günümüzdeki versiyonlarını bulmaya çalıştı ve aralarındaki farkları konuştu. En sonda da grup çalışması ile artıları-eksileri tartışıldı.”*

Yansıtıcı günlüklerde öğretmen adaylarının kullanılan materyal ve etkinliklerin çoğunlukla etkili ve verimli olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Bazı öğretmen adaylarının etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA13: *“Verimli olduğunu düşünüyorum.”* ve ÖA15: *“Etkinliklerin*

etkili ve verimli olduğunu söyleyebilirim.” demiştir. Bazı öğretmen adayları ise konunun pekiştiğini anlaşıldığını belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: *“Evet, konunun pekiştiğini net olarak gördüm.”* derken ÖA8 ise: *“Bu strateji, yöntem ve tekniklerin dersin etkili ve verimli geçmesini sağladığını düşünüyorum. Öğrencilerin aktif katılımı ve başarıları, konunun anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sağladı. Ayrıca öğrencilerin geri bildirimleri dersin etkili olduğunu gösterdi.”* demiştir. Öğrencilerin derse katılım sağladığını belirten öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin ÖA8: *“Bu strateji, yöntem ve tekniklerin dersin etkili ve verimli geçmesini sağladığını düşünüyorum. Öğrencilerin aktif katılımı ve başarıları, konunun anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sağladı. Ayrıca öğrencilerin geri bildirimleri dersin etkili olduğunu gösterdi.”* diye açıklama yapmıştır. Benzer şekilde ÖA10 da: *“E-mail aktivitesinin oldukça verimli olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenciler bu etkinliğe etkin bir katılım sağladı ve önceki etkinliklerde öğrendikleri bazı kelime ve terimleri yazdıkları bu e-mailde kullanmaya özen gösterdiler.”* ifadelerine yer vermiştir. Öğretmen adaylarından ÖA22 ise öğrencilerin keyif aldığını şu sözlerle açıklamıştır: *“Evet oldu. Öğrenciler dersi eğlenceli bir şekilde öğrenip katılım gösterdiler.”* Materyal ve etkinliklerin kısmen etkili ve verimli olduğunu belirten öğretmen adayı ÖA22 ise katılım sorunu olduğunu şöyle belirtmiştir: *“Kısmen verimli bir dersti. Öğrencilerden cevap almakta zorlandığım anlar oldu.”* Kısaca belirtmek gerekirse katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini ve öğretmen merkezli materyal ve etkinlikleri kullanıldığı ve materyal ve etkinliklerin etkili olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Tablo 3.35. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Sınıf Yönetimi	Zaman yönetimi	Ders planındaki zamana uyuldu.	21	87,50
	Zaman yönetiminde sorun yaşandı.	Ders kısa sürdü.	3	12,50
	Disiplin	Bir sorun olmadı.	21	87,50
		Gürültü sorunu oldu.	3	12,50
	Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı.	Akıllı tahta kullanıldı.	22	81,40
		Online kaynaklar kullanıldı.	4	14,81
	Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı.	Teknoloji kullanılmadı.	1	3,70

Tablo 3.35 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Sınıf yönetimi temasının altında zaman yönetimi iyiymi (f=21), zaman yönetiminde sorun yaşandı (f=3), disiplin (f=24), teknoloji etkili ve verimli kullanıldı (f=26) ve teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı (f=1) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Zaman yönetimi iyiymi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının ders planındaki zamana uyulduğuna (f=21) dair görüş bildirdiği görülmektedir. Zaman yönetiminde sorun yaşandı alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının dersin kısa sürdüğünü (f=3) belirttiği anlaşılmaktadır. Disiplin alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının bir sorun olmadı (f=21) ve gürültü sorunu oldu (f=3) şeklinde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanıldı (f=22) ve online kaynaklar kullanıldı (f=4) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kullanılmadığını (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının zaman yönetiminde çoğunlukla iyi olduklarını göstermektedir. Ders planındaki zamana uyulduğundan söz eden öğretmen adaylarından ÖA4: “*Zamanı etkili kullandım.*” derken ÖA6 da: “*Zamanı gayet verimli ve ayarladığım şekilde kullandım.*” demiştir. Ancak bazı öğretmen adayları da zaman yönetiminde sorun yaşadığı görülmektedir. Dersin kısa sürdüğünü belirten öğretmen adayı ÖA2: “*Etkinlikler planlanandan daha az zaman aldı. Bunun üzerine üzerinde durulan noktaların ana hatlarıyla kısa bir tekrarı*

yapıldı.” diye açıklama yapmıştır. Öğretmen adayları büyük oranda disiplin konusunda bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖA2: *“Her hangi bir disiplin sorunu olmadı.”* diye açıklama yapmıştır. Benzer şekilde ÖA10 da: *“Sınıfta herhangi bir disiplin sorunu yaşanmadı.”* ifadelerine yer vermiştir. Sınıfta gürültü sorunu olduğuna değinen öğretmen adaylarından ÖA8: *“Ders sırasında ufak tefek disiplin sorunları yaşandı. Özellikle öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve dikkatlerinin dağılması zaman zaman meydana geldi. Ancak bu sorunlar hızla çözüldü ve dersin akışını ciddi bir şekilde etkilemedi.”* demiştir. Teknolojinin etkili ve verimli kullanıldığını belirten öğretmen adaylarından ÖA2: *“İnteraktif quiz sayesinde teknolojinin etkili ve verimli kullanıldığı düşünülmektedir.”* diyerek akıllı tahtayı kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından ÖA8 de: *“Teknolojiyi etkili bir şekilde kullandım. Özellikle sunumlar ve diğer dijital materyaller aracılığı ile konuyu destekledim. Ancak öğrencilerin teknolojiyi dikkatlerini dağıtmak için kullandığı durumlar da gözlemlendi. Bu durumda öğrencileri motive etmek ve dersin akışını kontrol altında tutmak için çeşitli stratejiler kullandım.”* diye yansıtıcı günlükte benzer ifadeler yer vermiştir. Online kaynakları kullandıklarından söz eden öğretmen adaylarından ÖA21: *“Evet. Akıllı tahtayı ve internetten hazırladığım çalışma kâğıtlarını kullandım.”* demiştir. Yine öğretmen adayı ÖA6 da: *“Evet. İnternetten hazırladığım çalışma kâğıdının yanı sıra akıllı tahtayı da kullandım.”* demiştir. Ancak teknoloji kullanılmadığını belirten öğretmen adayı da olmuştur. Öğretmen adayı ÖA4: *“Teknolojiyi kullanmadım.”* demiştir. Dolayısıyla katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla ders planındaki zamana uyduğu, disiplin konusunda sorun yaşamadıkları ve akıllı tahta aracılığı ile teknolojiyi etkili ve verimli kullandığı söylenebilir.

Tablo 3.36. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Ölçme-Değerlendirme	Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri	Çoktan seçmeli test kullanıldı.	4	16,66
		Kısa cevaplı test kullanıldı.	1	4,16
		Öğretmen gözleminden yararlanıldı.	11	45,76
		Ödev verildi.	1	4,16
		Doğru/yanlış soruları kullanıldı.	7	29,12
	Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri	-	-	-

Tablo 3.36 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme temasının altında klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=24) ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=0) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen gözleminden yararlanıldı (f=11), doğru/yanlış soruları kullanıldı (f=7), çoktan seçmeli test kullanıldı (f=4), kısa cevaplı test kullanıldı (f=1) ve ödev verildi (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini belirttiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının en çok öğretmen gözleminden yararlandığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1 “*Sadece sınıf içi gözlemler yaptım.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA9 ise durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Öğretmen gözlemi ve dersin değerlendirme kısmında konu ile ilgili etkinlik kâğıtları.*” Bazı öğretmen adaylarının doğru/yanlış sorularını kullandığı ve bu durumu şöyle açıkladığı görülmektedir: ÖA3: “*Soru-cevap ve çalışma kâğıtlarını kullandım.*”, ÖA14: “*Derste ölçme değerlendirme aracım yoktu. Sadece öğrencilerin temel yanlışlarını düzeltmeyi hedefledim. Bunu da soru cevap yöntemiyle gerçekleştirdim.*” Çoktan seçmeli test kullanıldığını ifade eden öğretmen adayı ÖA2: “*Kahoot quizi ve öğrencilerin okuma metnindeki bağlaçları*

işaretlemeleri kullanıldı.” derken öğretmen adayı ÖA23 ise: “Öğrencileri değerlendirmek için çoktan seçmeli sorular kullandım.” demiştir. Kısa cevaplı test kullanıldığını ifade eden öğretmen adayı ÖA16 şöyle açıklama yapmıştır: “Boşluk doldurma ve dinleme etkinliği.” Öğretmen adayı ÖA6 ise ölçme-değerlendirme amacıyla ödev verdiğinden şu şekilde bahsetmiştir: “Ödev verdim. Herkes istediği bir adet teknolojik cihazı araştırdı.” Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinden ve bunlar arasında da en çok öğretmen gözleminden yararlandığı söylenebilir.

Tablo 3.37. Öğretmen adaylarının üçüncü haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Yansıtma	Değişiklik yapmazdım.	Ders etkiliydi.	4	14,28
		Hiç bir şey değiştirmedim.	4	14,28
	Değişiklik yapardım.	İnteraktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım.	5	17,85
		Farklı etkinlikler seçerdim.	6	21,42
		İşbirliğini sağlayabilecek etkinliklere yer verirdim.	2	7,14
		Grup çalışmalarına yer verirdim.	4	14,28
		Uygulamaya daha çok yer verirdim.	1	3,57
		Daha çok dönüt sağlardım.	1	3,57
		Eğitsel oyunlara yer verirdim.	1	3,57

Tablo 3.36 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Yansıtma temasının altında değişiklik yapmazdım (f=8) ve değişiklik yapardım (f=20) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Değişiklik yapmazdım alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının hiç bir şey değiştirmedim (f=4) ve ders etkiliydi (f=4) dediği görülmektedir. Değişiklik yapardım alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının farklı etkinlikler seçerdim (f=6), interaktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım (f=5), grup çalışmalarına yer verirdim (f=4), işbirliğini sağlayabilecek etkinliklere yer verirdim (f=2), daha çok dönüt sağlardım (f=1), uygulamaya daha çok yer verirdim (f=1) ve eğitsel oyunlara yer verirdim (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Yansıtıcı günlüklerde belirttikleri görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının dersi tekrar vermeleri söz konusu olsa çoğunlukla değişiklik yapmak

istediklerini ve en çok da farklı etkinlikler seçmek istedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA12: *“Etkinlikleri değiştirdim. Öğrencilerin katılımını sağlayacak türden etkinlikler seçerdim.”* demiştir. Benzer şekilde ÖA24: *“Daha değişik etkinliklerden faydalanırdım.”* demiştir. Bazı öğretmen adaylarının interaktif etkinliklerden daha çok yararlanmak istedikleri görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA14 görüşünü şu şekilde bildirmiştir: *“Bu dersi tekrar verecek olsaydım daha çok interaktif etkinliklere ve oyunlara yer vermek isterdim. Ancak konumuz gramer konusu olduğu için mecburen çalışma kâğıdı dağıtmak zorunda kaldım. Bu nedenle büyük ihtimalle yine aynı şekilde yapardım.”* Ayrıca öğretmen adayı ÖA20 şu görüşlere yer vermiştir: *“İnteraktif oyunlar ekleyebilirdim. Ya da video vb. izletebilirdim.”* Grup çalışmalarına yer verirdim diyen öğretmen adaylarından ÖA15: *“Öğrencilerin gruplar halinde çalışmasını sağlayacak aktiviteler eklerdim.”* derken öğretme adayı ÖA19 da: *“Grup çalışmaları eklerdim.”* demiştir. Bazı öğretmen adayları işbirliğini sağlayabilecek etkinliklere yer vereceğinden söz etmiştir. Örneğin öğretmen adayı ÖA21: *“Grup çalışması ya da etkileşim sağlayacak etkinlikler eklemek güzel olabilirdi diye düşünüyorum.”* demiştir. Öğretmen adayı ÖA8 ise daha çok dönüt sağlamak istediğinden şöyle bahsetmiştir: *“Dersi tekrar versem öğrencilere daha fazla pratik yapma fırsatı verirdim. Özellikle örnek cümleler oluşturma ve tartışma gibi etkileşimli aktiviteleri daha sık kullanarak konuyu daha iyi pekiştirmelerini sağlardım. Ayrıca öğrencilere daha fazla geri bildirim alma imkânı sunardım. Böylelikle konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olurdum.”* Uygulamaya daha çok yer vereceğinden söz eden öğretmen adayı ÖA8 şöyle bir açıklama yapmıştır: *“Dersi tekrar versem öğrencilere daha fazla pratik yapma fırsatı verirdim. Özellikle örnek cümleler oluşturma ve tartışma gibi etkileşimli aktiviteleri daha sık kullanarak konuyu daha iyi pekiştirmelerini sağlardım. Ayrıca öğrencilere daha fazla geri bildirim alma imkânı sunardım. Böylelikle konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olurdum.”* Eğitsel oyunlara yer vereceğinden söz eden öğretmen adayı ÖA16 şunları belirtmiştir: *“Belki interaktif etkinlik ya da rol oynama etkinliği yaptırabilirdim.”* Bazı öğretmen adayları ise dersi tekrar vermek durumunda olsalardı değişiklik yapmak istemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları hiç bir şey değiştirmezdin demiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Hiç bir şeyi değiştirmezdin.”* demiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarından ÖA18: *“Her hangi bir şeyi değiştirmek istemezdin.”* demiştir. Bazı öğretmen

adaylarının da ders etkiliydi dediği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA7: “*Bu dersi tekrar verecek olsaydım herhangi bir şeyi değiştirmek istemezdim çünkü konumu hedeflerim doğrultusunda öğrencilerime kazandırdığımı düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirirken ÖA11: “*Bu dersi tekrar verecek olsaydım yine şekilde işlerdim. Çünkü ders verimliydi.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla dersi tekrar vermeleri söz konusu olsa değişiklik yapmak isteyecekleri ve çoğunlukla da farklı etkinlikler seçecekleri söylenebilir.

Tablo 3.38. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Kazanım	Hedeflere yönelik farkındalık	Dersin hedefi/hedefleri doğru biçimde ifade edildi.	7	29,12
		Dersin hedefi/hedefleri ünite ismi ile karıştırıldı.	5	20,80
		Dersin hedefi/hedefleri gramer konuları ile karıştırıldı.	8	33,28
		Dersin hedefi/hedefleri kelime etkinlikleri ile karıştırıldı.	1	4,16
		Dersin hedefi/hedefleri etkinliklerle karıştırıldı.	3	12,48
	Hedeflere ulaşılma düzeyi	Yüksek düzeyde ulaşıldı.	20	83,36
		Okuma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilir.	1	4,16
		Yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşılabilir.	1	4,16
		Katılım konusunda sorun oldu.	1	4,16
		Dinleme becerisini geliştirme hedeflerine ulaşamadı.	1	4,16

Tablo 3.38 incelendiğinde öğretmen adaylarının kazanımlarla ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Kazanım temasının altında hedeflere yönelik farkındalık (f=24) ve hedeflere ulaşılma düzeyi (f=24) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Hedeflere yönelik farkındalık alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının gramer konularıyla (f=8) karıştırdığı, dersin hedefini/hedefleri doğru biçimde ifade ettiği (f=7), ünite ismiyle (f=5), diğer etkinliklerle (f=3) ve kelime etkinlikleriyle karıştırdığı (f=1) anlaşılmaktadır. Hedeflere ulaşılma düzeyi alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ulaşıldığını (f=20), okuma becerisini geliştirme hedeflerine (f=1) ve yazma becerisini geliştirme hedeflerine (f=1) ulaşıldığını belirtirken katılım konusunda sorun olduğunu (f=1) ve dinleme becerisini geliştirme hedeflerine ulaşamadığını (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini çoğunlukla gramer konularıyla karıştırdığını göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: “*Temel “Relative Clauses” cümle yapısını öğrenmek ve bu bilgiyi uygulayabilmek.*” şeklinde açıklama yaparken ÖA2 ise: “*Dersin hedefi, öğrencilerin passive yapı cümleleri öğrenmesini sağlamaktır.*” diye açıklamıştır. Bazı öğretmen adaylarının da dersin hedefini/hedeflerini doğru biçimde ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA7: “*Öğrenciler, cümlelerdeki noun clause’ları tanıyabilecek. / Öğrenciler farklı şekillerde noun clause içeren cümleler kurabilecek. / Öğrenciler cümlelerdeki noun clause hatalarını fark edip düzeltebilecek.*” diye bilgi vermiştir. Benzer şekilde ÖA14: “*Öğrencilerin “must/have to”yu öğrenmelerini sağlamak, cümle kurmalarına yardım etmek ve bu ikisinin arasındaki farkları anlamalarını sağlamak.*” demiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini ünite ismiyle karıştırdığı ortaya çıkmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA18: “*Alternative Energy*” derken ÖA24: “*Modern Heroes*” demiştir. Bazı öğretmen adayları da dersin hedefini/hedeflerini diğer etkinliklerle karıştırmıştır. Örneğin öğretmen adayı ÖA19: “*Dersin hedefi öğrencilerin bağlaçlar konusundaki bilgilerini etkinliklerle pekiştirmek.*” şeklinde açıklama yapmıştır. ÖA23 da: “*Dersin hedefi alıştırmalar yaptırmaktır.*” şeklinde bilgi vermiştir. Öğretmen adaylarından ÖA21: “*Dersin hedefi öğrencilerin alışverişi ile ilgili kelimeleri ve ifadeleri kullanmalarını sağlamaktır.*” diye açıklama yapmıştır ve öğretmen adayının dersin hedefini/hedeflerini kelime etkinlikleriyle karıştırdığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının hedeflere yüksek düzeyde ulaşıldığını ifade ettiğini ortaya çıkarmıştır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: “*Hedefleri büyük ölçüde gerçekleştirdiğimi söyleyebilirim.*”, ÖA5: “*Bu hedefleri iyi derecede gerçekleştirdim.*” ve ÖA8: “*Hedefimin büyük çoğunluğunu gerçekleştirdim.*” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA20: “*Yüksek ölçüde gerçekleştirdim. Çünkü öğrenciler determinerleri tanıdı ve okudukları metinde saptayabildi.*” şeklinde açıklama yaparak okuma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını aktarmıştır. Yazma becerisini geliştirme hedeflerine ulaşıldığını belirten ÖA3 ise: “*Hedefimi tahtada yer alan yeniden yazma aktivitelerinde gördüğüm ve konuşarak cevaplandırdığımız etkinlikler sebebiyle gerçekleştirdiğimi düşünüyorum.*” diye açıklama yapmıştır. Ancak öğretmen adaylarından ÖA10: “*Kısmen evet. Öğrenciler ders sürecine katılmakta oldukça isteksizdi.*” diyerek

katılım konusunda sorun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA7 ise: *“Öğrencilerin konuya olan hâkimiyeti yetersizdi. Cümlelerdeki noun clause’ları belirlemekte, hatalı cümleleri fark edip düzeltmekte ve kendi cümlelerini oluşturmakta zorlandılar. Hedefler istendik ölçüde gerçekleştirilemedi.”* demiş ve dinleme becerisini geliştirme hedeflerine ulaşamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini çoğunlukla gramer konularıyla karıştırdığı ve hedeflere yüksek düzeyde ulaşıldığını ifade ettikleri söylenebilir.



Tablo 3.39. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	F	%
İçerik	Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi.	Relative Clauses	4	18,20
		Noun Clauses	1	4,55
		Could/would	1	4,55
		Passive voice	1	4,55
		Second conditional	2	9,10
	Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi.	Must/have to	1	4,55
		Past participles	2	9,10
		Conjunctions	1	4,55
		Determiners	1	4,55
		Modern Heroes	2	9,10
		Dijital Çağ	3	13,65
		Different cultures	1	4,55
		News Stories	1	4,55
		Clothing and shopping	1	4,55
		Metin üzerinden sunum yapılarak sunuldu.	9	31,05
	Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu.	Soru cevap yapılarak sunuldu.	1	3,45
		Sunum aracılığı ile sunuldu.	11	37,95
		Öğrencilerin örneklerinden yola çıkılarak sunuldu.	1	3,45
		Akıllı tahtada sunum yapılarak sunuldu.	6	20,70
	Öğrencilerin çıkarım konuyu keşfetmeleri sağlandı.	Video izlettirilerek sunuldu.	1	3,45
		Konu teknoloji yoluyla sunuldu.		

Tablo 3.39 incelendiğinde öğretmen adaylarının içerik ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. İçerik temasının altında dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi (f=14), dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi (f=8), konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu (f=21), öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı (f=1) ve konu teknoloji yoluyla sunuldu (f=7) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Dersin konusu olarak gramer konularından bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının relative clauses (f=4), second conditional (f=2), past participles (f=2), noun clauses (f=1), could/would (f=1), passive voice (f=1), must/have to (f=1), conjunctions (f=1) ve determiners (f=1) olmak üzere gramer konularından bahsettiği görülmektedir. Dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsedildi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının Dijital Çağ (f=3), Modern Heroes (f=2), Different cultures (f=1), News Stories (f=1) ve Clothing and shopping (f=1) Dijital Çağ (f=3) konularından

bahsettiği anlaşılmaktadır. Konu doğrudan anlatım yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının sunum aracılığı ile (f=11), metin üzerinden sunum yaparak (f=9) ve soru cevap yaparak (f=1) konuyu sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmeleri sağlandı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerin örneklerinden yola çıkarak (f=1) konuyu sunduğu anlaşılmaktadır. Konu teknoloji yoluyla sunuldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahtada sunum yaparak (f=6) ve video izlettirerek (f=1) konuyu sunduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin konusu olarak gramer konularından bahsettiklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarından ÖA2 bu konuda şu bilgileri vermiştir: “*Dersin konusu passive voice idi.*” Benzer şekilde ÖA9: “*Dersin konusu “second conditional” dedikleri olaylarda ya da durumlarda ne yapacaklarını hayal etmekle alakalıydı.*” derken ÖA18 ise: “*Past participles.*” demiştir. Bazı öğretmen adaylarının dersin konusu olarak programdaki konulardan bahsettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA3: “*Konu modern kahramanlardı.*”, ÖA5: “*Dijital Çağ.*” ve ÖA10: “*Reading activitiy about clothing in different cultures.*” diye açıklama yapmıştır.

Bulgular ayrıca öğretmen adaylarının çoğunlukla konuyu sunum aracılığı ile sunduklarına işaret etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA11: “*Önce akıllı tahta üzerinden sunum tekniğini kullanarak anlattım. Sonra aktivite yaptırđım.*” şeklinde açıklama yapmıştır. ÖA18 de yine benzer şekilde: “*Dersi akıllı tahta üzerinden sunum yaparak anlatmaya başladım. Sonra aktivite kâğıtları üzerinden dersi işledim.*” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA19 da: “*Kısa bir sunum yaptım. Sonra örnekler verdim.*” diye bilgi aktarmıştır. Bazı öğretmen adayları da metin üzerinden sunum yapılarak sunulduğunu ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: “*Konuyu anlatım yoluyla sundum. Öncelikle relative clause’un neden kullanıldığını açıkladım. Daha sonra örnekler üzerinden ilerleyerek kavramalarını sağladım.*” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA10 da: “*Derse başlamadan önce öğrencilerle okuma metni ile ilgili ön sorular sorarak samimi bir şekilde sohbet ettik. Ardından örnek model olmak amacı ile okuma metnini ben okudum. Sonrasında öğrencilere okumaları için ek zaman verdim. Ardından metin ile ilgili soru-cevap etkinliğini gerçekleştirdik.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA23 ise soru cevap yapılarak sunulduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Öğrencilerle beraber okuma ve soru cevap etkinlikleri yaptık.*”

Öğretmen adaylarından ÖA8 ise: *“Konuyu sunmaktan ziyade çeşitli okuma parçalarını öğrencilerle birlikte yaptık.”* demiş ve öğrencilerin çıkarım yoluyla konuyu keşfetmelerinin sağlandığını belirtmiştir. Bazı öğretmen adaylarının da konuyu akıllı tahta aracılığı ile sunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: *“Konu etkileşimli tahta kullanılarak sunuldu. Sunumun ardından örnek cümleler verildi.”* ve ÖA12: *“Dersi akıllı tahta üzerinden sunum tekniğini kullanarak anlatmaya başladım. Bunun devamında ise hazırladığım aktivite kâğıtlarını öğrencilere dağıttım.”* diye açıklama yapmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA5 ise: *“Dersin konusu hakkında video izleyip bu konu hakkında öğrencilerle tartışıp bununla ilgili uygun etkinlikler yaptım.”* diyerek konuyu video izlettirerek sunduğundan söz etmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse öğretmen adaylarının çoğunlukla dersin konusu olarak gramer konularından söz ettikleri ve konuyu sunum aracılığı ile sundukları söylenebilir.

Tablo 3.40. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik öğretme durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Öğretme Durumu	Sunuş yoluyla	Anlatma	8	25,04
		Sunuş	11	34,43
	öğretme stratejisi	Gösterip yaptırma	3	9,39
		Buluş yoluyla	1	3,13
	öğretme stratejisi	Senaryo	1	3,13
		Soru-cevap	8	25,04
	Öğrenci merkezli	Dinleme etkinliği yapıldı.	1	3,23
		Konuşma etkinliği yapıldı.	1	3,23
	materyal ve etkinlikler kullanıldı.			
		Okuma etkinliği yapıldı.	3	9,69
	Öğretmen merkezli	Yazı etkinliği yapıldı.	4	12,92
		Kelime etkinliği yapıldı.	2	6,46
	materyal ve etkinlikler kullanıldı.	Grup çalışmaları yapıldı.	5	16,15
		Soru cevap etkinliği yapıldı.	7	22,61
		Boşluk doldurma etkinlikleri kullanıldı.	8	25,84
		Konunun pekiştiği anlaşıldı.	1	4,00
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu.	Etkili oldu.	14	56,00
		Öğrenciler derse katılım sağladı.	3	12,00
	Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu.	Öğrenciler etkinliklerde başarılı oldu.	1	4,00
		Karma bir sınıftı.	1	4,00
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu.	Etkinlikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değildi.	3	12,00
		Günün son ders saati olması nedeniyle derse katılımı sorun oldu.	1	4,00
	Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli olmadı.	Öğrencilerin ön bilgi eksikliği vardı.	1	4,00

Tablo 3.40 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme durumu ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretme durumu temasının altında sunuş yoluyla öğretme stratejisi (f=22), buluş yoluyla öğretme stratejisi (f=10), öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=2), öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı (f=29), materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu (f=19), materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu (f=5) ve materyal ve etkinlikler etkili ve verimli olmadı (f=1) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının sunuş (f=11), anlatma

(f=8) ve gösterip yaptırma (f=3) bahsettiği anlaşılmaktadır. Buluş yoluyla öğretme stratejisi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının soru-cevap (f=8), senaryo ve buluştan (f=1) söz ettiği görülmektedir. Öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının dinleme etkinliği (f=1) ve konuşma etkinliği yapıldığını (f=1) belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığına dair alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının boşluk doldurma etkinliklerinin kullanıldığından (f=8), soru cevap etkinliğinin (f=7), grup çalışmalarının (f=5), yazı etkinliğinin (f=4), okuma etkinliğinin (f=3) ve kelime etkinliğinin (f=2) yapıldığından bahsettiği görülmektedir. Materyal ve etkinlikler etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili olduğunu (f=14), öğrencilerin derse katılım sağladığını (f=3), konunun pekiştiğini anlaşıldığını (f=1) ve öğrencilerin etkinliklerde başarılı olduğunu (f=1) ifade ettiği anlaşılmaktadır. Materyal ve etkinlikler kısmen etkili ve verimli oldu alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını (f=3), karma bir sınıf olduğunu (f=1), günün son ders saati olması nedeniyle derse katılımda sorun olduğunu (f=1) ve öğrencilerin ön bilgi eksikliğinin olduğunu (f=1) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının en çok sunuş yoluyla öğretme stratejisini ve bunun altında sunuşu tercih ettiklerine işaret etmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3 yansıtıcı günlüğünde bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Sunuş ve gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerini kullandım.”* Benzer şekilde ÖA10 ise: *“Sunuş yolu stratejisi.”* diye açıklama yapmıştır. ÖA16 da: *“Sunuş yoluyla öğretim.”* demiştir. Ardından öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde anlatmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA2 bu durumla ilgili: *“Düz anlatım yöntemi kullanıldı.”* diye açıklama yaparken ÖA7 ise: *“Anlatım, çeşitli materyal ve etkinlikler.”* demiştir. Bunlara ek olarak ÖA18 ise: *“Anlatım yöntemini kullandım.”* şeklinde durumu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının ayrıca gösterip yaptırmadan bahsettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA3: *“Sunuş ve gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerini kullandım.”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Öğretmen adaylarından ÖA24: *“Sunuş ve gösterip yaptırma yöntemini kullandım.”* diyerek bezer bir açıklama yapmıştır. Bunların yanı sıra buluş yoluyla öğretme stratejisini tercih eden öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA1:

“Anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullandım.”, ÖA8: *“Anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandım.”*, ÖA15: *“Soru cevap, beyin fırtınası, anlatım kullandım.”* diyerek soru-cevabı kullandıklarını belirtmiştir. Senaryo kullandığından söz eden öğretmen adaylarından ÖA9 ise: *“Dersin bir bölümünde öğrencilere “second conditional” yapısını pekiştirmek için bir hayali senaryo aktivitesi yaptık. Öğrencilere belirli bir senaryo verildi ve bu senaryoya uygun olarak “second conditional” yapısını kullanarak nasıl tepki vereceklerini düşünmeleri istendi. Örneğin “Eğer bir milyon dolar kazansaydınız ne yapardınız?” gibi bir senaryo verildi. Öğrenciler bu soruya “Eğer bir milyon dolar kazansaydım seyahate çıkardım” gibi bir cevap verebilirlerdi. Bu aktivite, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak “second conditional” yapısını uygulamalarını sağladı ve aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirdi.”* diye açıklama yapmıştır. Buluşu kullandığından söz eden öğretmen adayı ÖA5 ise: *“Buluş yoluyla öğretim.”* diye açıklama yapmıştır.

Katılımcı öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikleri tercih ettikleri ve en çok boşluk doldurma etkinliklerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA5: *“Kelime etkinliği, boşluk doldurma etkinliği, konuşma etkinliği.”* ve ÖA7: *“Noun clause içeren dizi, film, video repliklerini öğrencilere sunmak, soru cümlesi, pozitif/negatif cümleler vererek noun clause içeren cümlelere çevirip öğrencilerden de aynısını beklemek, öğrenciye hatalı cümleler gösterip hataları belirleyip düzeltmelerini beklemek, noun clause ile ilgili diğer egzersizler (boşluk doldurma, rewriting).”* şeklinde açıklama yapmıştır. Bazı öğretmen adaylarının soru cevap etkinliğini kullandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA3: *“Soru-cevap, yeniden yazma etkinliklerini kullandım.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. ÖA20 de benzer şekilde: *“Sunuş yoluyla anlatım, soru-cevap etkinliği.”* ifadelerine yer vermiştir. Yansıtıcı günlüklerde ayrıca grup çalışmalarına yer verildiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA1: *“Küçük grup çalışmaları yaptırдыm.”* demiştir. ÖA13 ise grup çalışmasını kullandığını şu sözlerle belirtmiştir: *“Grup etkinlikleri yaptırдыm.”* Ayrıca yazı etkinliği yaptırdığından bahseden öğretmen adayları olmuştur. Öğretmen adaylarından ÖA3: *“Soru-cevap, yeniden yazma etkinliklerini kullandım.”* derken ÖA4: *“Derste relative pronounları kullanarak cümle oluşturma etkinliğinden faydalandım.”* demiştir. Okuma etkinliğini tercih eden öğretmen adayları ise şöyle açıklama yapmıştır: ÖA2: *“Sunum, örnekleme, okuma egzersizi ve Kahoot quizi kullanıldı.”*, ÖA8:

“Okuma parçası bulunan test etkinliklerini kullandım.” Öğretmen adaylarından ÖA5 ise kelime etkinliği yaptırdığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Kelime etkinliği, boşluk doldurma etkinliği, konuşma etkinliği.”* Bunun yanı sıra öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını belirten öğretmen adayları olmuştur. Örneğin dinleme etkinliği yaptırdığından söz eden ÖA6: *“Dinleme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soru etkinliklerini kullandım.”* demiştir. Konuşma etkinliği yapıldığını belirten ÖA5 ise: *“Kelime etkinliği, boşluk doldurma etkinliği, konuşma etkinliği.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının çoğunlukla materyal ve etkinliklerin etkili ve verimli olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA8: *“Hepsi verimliydi.”*, ÖA16: *“Etkili ve verimli oldu.”* ve ÖA18: *“Oldukça verimli oldu.”* diye açıklama yapmıştır. Ayrıca bazı öğretmen adayları öğrencilerin derse katılım sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA9: *“Öğrencilerin fikir alışverişi yapmaları da bu aktiviteyi etkili kıldı.”* demiştir. Yine benzer şekilde ÖA11: *“Öğrenciler etkinliklere etkili katıldığı için ve doğru sıralamalar yaptığı için verimli bir ders olduğunu düşünüyorum.”* demiştir. Konunun pekiştiğinin anlaşıldığını belirten öğretmen adayı ÖA3 yansıtıcı günlükte: *“Evet, konunun pekiştiğini net olarak gördüm.”* ifadelerine yer vermiştir. Öğretmen adaylarından ÖA3 ise öğrencilerin etkinliklerde başarılı olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Evet, konunun pekiştiğini net olarak gördüm.”* Ancak bazı öğretmen adaylarının materyal ve etkinliklerin kısmen etkili ve verimli olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA6: *“Evet. Etkili oldu. Ancak bazı metinlerin sıkıcı olduğunu düşündüm. Fakat maalesef müdahale etme yetkim yoktu.”* ve ÖA21: *“Kısmen verimli oldu. Sanırım etkinliklerden kaynaklandı.”* diyerek etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA4 ise: *“Kullandığım yöntem genel anlamda etkili oldu diyebilirim.”* diyerek karma bir sınıf olduğunu ifade etmiştir. Günün son ders saati olması nedeniyle derse katılımı sorun olduğunu belirten öğretmen adaylarından ÖA12 durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Soru-cevap pek etkili olmasa da diğer etkinlikler oldukça verimli oldu. Soru-cevap noktasında öğrenciler günün son saati olduğundan dolayı pek soru sorma istekli değildiler.”* Öğrencilerin ön bilgi eksikliğinin olduğunu belirten ÖA7 ise: *“Öğrencilerin konu hâkimiyeti etkinlikleri tamamlamaları için yeterli değildi, istenilen verim alınamadı.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Dolayısıyla katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla sunuş yoluyla

öğretme stratejisini tercih ettikleri, öğretmen merkezli materyal ve etkinliklerden boşluk doldurma etkinliklerini kullandıkları ve materyal ve etkinliklerin etkili ve verimli olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Tablo 3.41. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Sınıf Yönetimi	Zaman yönetimi iyiydi.	Ders planındaki zamana uyuldu.	24	100
	Disiplin	Bir sorun olmadı.	20	83,34
		Katılım sorunu oldu.	4	16,66
	Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı.	Akıllı tahta kullanıldı.	22	88,00
		Online kaynaklar kullanıldı.	1	4,00
	Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı.	Teknoloji kullanılmadı.	2	8,00

Tablo 3.41 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Sınıf yönetimi temasının altında zaman yönetimi iyiydi (f=24), disiplin (f=24), teknoloji etkili ve verimli kullanıldı (f=23) ve teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı (f=2) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Zaman yönetimi iyiydi alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının ders planındaki zamana uyulduğuna (f=24) dair görüş bildirdiği görülmektedir. Disiplin alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının bir sorun olmadı (f=20) ve katılım sorunu oldu (f=4) şeklinde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Teknoloji etkili ve verimli kullanıldı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanıldı (f=22) ve online kaynaklar kullanıldı (f=1) şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Teknoloji etkili ve verimli kullanılmadı alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kullanılmadığını (f=2) belirttiği görülmektedir.

Katılımcı öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde zaman yönetiminin iyi olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA4: “*Zamanı etkili kullandım.*”, ÖA7: “*Zaman planlanan etkinlikler için yeterliydi.*” ve ÖA8: “*Zamanı verimli kullandım.*” demiştir. Öğretmen adayları yansıtıcı günlüklerde çoğunlukla disiplin konusunda bir sorun olmadığını belirtmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA4: “*Herhangi bir disiplin sorunu olmadı.*” derken ÖA12: “*Sınıfta her hangi bir disiplin sorunu yaşanmadı.*” demiştir. Benzer şekilde öğretmen

adaylarından ÖA18: “Hayır. Her hangi bir disiplin sorunu yaşanmadı.” diye açıklama yapmıştır. Bazı öğretmen adayları da katılım sorunu olduğundan bahsetmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA7: “Derse katılmayan, ilgilenmeyen öğrenciler harici disiplin sorunu yaşanmadı.” ve ÖA10: “Derse katılımında isteksizdiler.” demiştir. Öğretmen adayları teknolojinin etkili ve verimli kullanıldığından ve en çok da akıllı tahtanın kullanıldığından söz etmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA7: “Akıllı tahtadan faydalanılarak etkinlik oluşturulup derste kullanılmıştır.”, ÖA11 ise: “Akıllı tahtayı etkinlikler için kullandım.” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA9 ise online kaynaklar kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: “Teknolojiyi dersin akışında etkili bir şekilde kullandım. Sunumlar ve görsellerle desteklediğim konular öğrencilerin dikkatini çekti ve öğrenme sürecine katkı sağladı. Öğrencilere çeşitli dijital kaynaklarla ve online platformlarla etkileşimli aktiviteler yaptırды. Bu da öğrenme deneyimlerini zenginleştirdi.” Ancak teknolojinin kullanılmadığını belirten öğretmen adayları da olmuştur. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA8: “Derste teknolojiyi kullanmadım.” demiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının ders planındaki zamana uydukları, disiplin konusunda bir sorun yaşamadıkları ve teknoloji olarak en çok akıllı tahtayı kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3.42. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Ölçme-Değerlendirme	Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri	Çoktan seçmeli test kullanıldı.	7	29,12
		Kısa cevaplı test kullanıldı.	1	4,16
		Öğretmen gözleminden yararlanıldı.	10	41,60
		Doğru/yanlış soruları kullanıldı.	5	20,80
		Ödev verildi.	1	4,16
	Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri	-	-	-

Tablo 3.42 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yansıtıcı günlüklerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme temasının altında klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri (f=24) ve tamamlayıcı ölçme-

değerlendirme yöntemleri (f=0) alt temasının olduğu görülmektedir. Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen gözleminden yararlandı (f=10), çoktan seçmeli test kullanıldı (f=7), doğru/yanlış soruları kullanıldı (f=5), kısa cevaplı test kullanıldı (f=1) ve ödev verildi (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve bunlar arasında en çok öğretmen gözleminden yararlandıkları görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA10: “*Öğretmen gözlemi*”, ÖA11: “*Gözlem metodunu kullandım.*” ve ÖA23: “*Öğretmen gözlemini kullandım.*” diye açıklama yapmıştır. Bazı öğretmen adaylarının ise çoktan seçmeli test kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA1: “*Öğrencilere çoktan seçmeli soruların olduğu bir quiz yaptım.*” demiştir. Benzer şekilde ÖA2: “*Kahoot quizi kullanıldı.*” diye açıklama yapmıştır. ÖA17 de: “*Çoktan seçmeli soruların olduğu bir değerlendirme yöntemi kullandım.*” demiştir. Doğru/yanlış sorularının kullanıldığına değinen öğretmen adaylarından ÖA3: “*Soru-cevap ve tahtadaki örneklerimi kullandım.*” demiştir. ÖA6 ise: “*Soru-cevap yöntemini kullandım.*” diye açıklama yapmıştır. ÖA24 de yansıtıcı günlüğünde: “*Soru-cevapta verdikleri cevaplarla verdikleri örnek cümleleri değerlendirmede kullandım.*” ifadelerine yer vermiştir. Kısa cevaplı test kullandığını belirten öğretmen adayı ÖA5: “*Konuştuğumuz konu ile ilgili yeterliliklerini değerlendirmek adına çalışma kâğıtları kullandım.*” demiştir. Başka bir öğretmen adayı ise ödev verdiğini şu sözlerle belirtmiştir: ÖA14: “*Öğrencilere bir ödev verdim. Bu ödevde öğrenciler evdeki, okuldaki sorumluluklarından bahsederek bir kısa film/video hazırlayacaklar ve bunu portfolyolarına koyacaklar.*” Kısaca belirtmek gerekirse öğretmen adaylarının çoğunlukla klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinden olan öğretmen gözleminden yararlandıkları söylenebilir.

Tablo 3.43. Öğretmen adaylarının dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	%
Yansıtma	Değişiklik yapmazdım.	Ders etkiliydi.	3	12,00
		Hiç bir şey değiştirmedim.	7	28,00
		Ders keyifli geçti.	1	4,00
	Değişiklik yapardım.	İnteraktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım.	5	20,00
		Daha ilgi çekici aktiviteler kullanırdım.	4	16,00
		Diksiyonuma dikkat ederdim.	1	4,00
		Grup çalışmalarına yer verirdim.	1	4,00
		Eğitsel oyunlara yer verirdim.	3	12,00

Tablo 3.43 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Yansıtma temasının altında değişiklik yapmazdım (f=11) ve değişiklik yapardım (f=14) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Değişiklik yapmazdım alt teması incelendiğinde öğretmen adaylarının hiç bir şey değiştirmedim (f=7), ders etkiliydi (f=3) ve ders keyifli geçti (f=1) dediği görülmektedir. Değişiklik yapardım alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının interaktif etkinliklerden daha çok yararlanırdım (f=5), daha ilgi çekici aktiviteler kullanırdım (f=4), eğitsel oyunlara yer verirdim (f=3), diksiyonuma dikkat ederdim (f=1) ve grup çalışmalarına yer verirdim (f=1) şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde dersi tekrar vermeleri durumunda çoğunlukla değişiklik yapmak istediklerine ve bu durumda en çok interaktif etkinliklerden daha çok yararlanmak istediklerine işaret etmektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA12 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Akıllı tahtayı daha da fazla kullanma imkânı sağlayabilecek interaktif aktiviteler keşfetmek veya oluşturmak isteyebilirdim. Onun dışında her hangi bir değişiklik yapacağımı düşünmüyorum çünkü öğrencilerin katılımları, beklediğimden daha iyiydi.”* Benzer görüşlere yer veren öğretmen adayı ÖA21 şunları belirtmiştir: *“İnteraktif etkinlikler ya da oyunlardan yararlanırdım. Öğrencilerin daha çok ilgisini çekerdi diye düşünüyorum.”* Öğretmen adayı ÖA22 ise: *“Dersi tekrar verecek olsaydım daha çok interaktif oyunlara yer verirdim.”* demiştir.

Bazı öğretmen adayları ise daha ilgi çekici aktiviteler kullanacağını ifade etmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA2: *“Daha çok öğrencilerin ilgisini*

çekebilecek aktiviteler eklerdim.” demiştir. ÖA10 ise: “Öğrencileri ders sürecine karşın güdülemeyi etkili gerçekleştiremedim. İlgili metin yerine öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak başka bir metin seçerdim.” şeklinde açıklama yapmıştır. Eğitsel oyunlara yer vermek isteyeceğinden bahseden öğretmen adaylarından ÖA15: “Bu dersi tekrar verecek olsaydım rol oynama, oyun vb. etkinlikler kullanırdım. Bunlarla daha ilgi çekici olabilirdi diye düşünüyorum.” derken ÖA18: “Aslında ders gayet iyiydi ama belki oyun da oynatmak isterdim.” demiştir. Öğretmen adaylarından ÖA6 ise diksiyonuma dikkat edeceğinden şu şekilde bahsetmiştir: “Ders kitabından işlemek zorunda olduğum için konuya ve etkinliklere müdahale edemedim. Fakat ses tonuma ve sınıf yönetimine daha fazla dikkat ederdim. Bazen sesimi yetiştiremedim.” Bir başka öğretmen adayı olan ÖA20 de grup çalışmalarına yer vereceğini şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri etkinlikleri tercih ederdim.”

Elde edilen veriler bazı öğretmen adaylarının dersi tekrar vermeleri halinde değişiklik yapmak istemediklerini göstermektedir. Örneğin öğretmen adaylarından ÖA5: “Hiçbir şeyi değiştirmedim.” derken ÖA17: “Her hangi bir şeyi değiştirmek istemezdim.” demiştir. Ders etkiliydi diyen öğretmen adaylarından ÖA8 yansıtıcı günlükte: “Dersim verimli geçti. Her hangi bir şeyi değiştirmedim.” ifadelerine yer vermiştir. ÖA13 ise aynı görüşü şu sözlerle paylaşmıştır: “Bir şey değiştirmedim çünkü ders oldukça verimliydi.” Bunların yanı sıra öğretmen adayı ÖA9 dersin keyifli geçmesi nedeniyle bir değişiklik yapmak istemeyeceğinden şöyle söz etmiştir: “Pek bir şey değiştirmedim çünkü ders oldukça keyifliydi. Öğrencilerin ilgisi yüksekti ve etkileşimleri dersin daha verimli geçmesini sağladı. Konuyla ilgili yapılan aktiviteler ve örnek senaryolar öğrencilerin dersi daha iyi öğrenmelerini sağladı. Herkesin katılımıyla dolu dolu geçen derste, öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri “second conditional” yapısını öğrenmeleri için uygun bir ortam oluştu. Bu yüzden dersin içeriğini ve yöntemlerini büyük ölçüde aynı tutardım, çünkü öğrencilerin ilgisi ve başarısı dersin keyifli ve verimli geçmesini sağlıyordu.” Sonuç olarak öğretmen adaylarının dersi tekrar vermeleri durumunda çoğunlukla interaktif etkinliklerden daha çok yararlanarak değişiklik yapmak istedikleri söylenebilir.

Yansıtıcı günlüklerde katılımcı öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili görüşleri incelendiğinde birinci ve üçüncü haftada genel olarak dersin hedeflerinin doğru biçimde ifade edildiği ancak ikinci ve dördüncü

haftada dersin hedefini/hedeflerini gramer konuları ile karıştırdıkları söylenebilir. Hedeflere ulaşılma düzeyi alt teması incelendiğinde ise öğretmen adaylarının her dört haftada da dersin hedeflerine ulaşılma düzeyinin yüksek olduğunu belirttiği görülmektedir. Uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili yansıtıcı günlüklerde belirttikleri dört haftadaki görüşleri incelendiğinde ise dersin konusu olarak çoğunlukla gramer konularından bahsettikleri ve konuyu doğrudan anlatım yoluyla sundukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü haftadaki uygulamalarına yönelik öğretim durumu ile ilgili görüşlerine göz önünde bulundurulduğunda çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettikleri, öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullandıkları ve kullanılan materyal ve etkinliklerin etkili olduğunu belirttikleri söylenebilir. Sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri ele alındığında ise tüm haftalarda çoğunlukla ders planındaki zamana uydukları, disiplin konusunda sorun yaşamadıkları ve daha çok akıllı tahtayı kullanarak teknolojiyi etkili ve verimli kullandıkları söylenebilir. Ayrıca birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda dersin kısa sürmesi nedeniyle zaman yönetiminde sorun yaşadıklarını ifade etmelerine rağmen dördüncü haftada bundan bahsetmemişlerdir. Bu da zaman yönetiminde tecrübenin etkili olduğuna işaret edebilir. Öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri arasından yüksek oranda çoktan seçmeli testin kullanıldığını, ancak ikinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda çoğunlukla öğretmen gözleminden yararlandıklarını göstermektedir. Uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının tüm haftalarda çoğunlukla dersi tekrar verecek olmaları halinde derslerinde değişiklik yapmak istedikleri söylenebilir. Birinci ve dördüncü haftadaki görüşleri en çok interaktif etkinliklerden daha çok yararlanmak, ikinci haftadaki görüşleri daha ilgi çekici etkinlikler hazırlamak ve grup çalışmalarına yer vermek ve üçüncü haftadaki görüşleri ise farklı etkinlikler seçmek istediklerini göstermektedir.

3.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. Danışman öğretmenler ve uygulama öğretmenlerinin deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik rol davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Tablo 3.44. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının kazanımları nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Grup	Kod	f	%
Kazanım	Esnek değil	Danışman öğretmen	MEB'in belirlediği kazanımlardan farklı kazanımlara yer verilmedi. (DÖ1)	1	8,33
			Danışman öğretmenin beklentileri kazanımlar konusunda etkili oldu. (DÖ2)	1	8,33
		Uygulama öğretmeni	Tecrübe eksikliği nedeniyle MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadı. (UÖ6)	1	8,33
	Esnek	Danışman öğretmen	Sınıf mevcudu nedeniyle MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadı. (UÖ2, UÖ8)	2	16,66
			Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandı. (DÖ3, DÖ4)	2	16,66
			Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandı. (UÖ1, UÖ4, UÖ5)	3	24,99
			Mesleki tutumlarına göre değişiklik gösterdi. (UÖ3, UÖ7)	2	16,66

Tablo 3.44 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarının kazanımları nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Kazanım temasının altında esnek değil (f=5) ve esnek (f=7) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Danışman öğretmenlerin esnek değil alt teması incelendiğinde MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadığından (f=1) ve danışman öğretmenin beklentilerinin kazanımlar konusunda etkili olduğundan (f=1); uygulama öğretmenlerinin ise sınıf mevcudu nedeniyle MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadığından (f=2) ve tecrübe eksikliği nedeniyle MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadığından (f=1) bahsettiği anlaşılmaktadır. Esnek alt teması incelendiğinde ise danışman öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığını (f=2); uygulama

öğretmenlerinin ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığını (f=3) ve mesleki tutumlarına göre değişiklik gösterdiğini (f=2) dile getirdiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları danışman öğretmenlerin çoğunlukla kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığını belirttiğini göstermektedir. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ4: *“Kazanımlar evet, kazanımlar üzerinden gittik. Normal sınıflarımızda. Aslında benim bir de dil sınıfım var, onlarda da kazanımı üzerinden devam ettik fakat biraz da kazanımlar dışı dışına çıkmaya çalıştım. Çünkü onlar sınava girecekler dil sınıfları olduğu için hani farklı kazanımları da araya sıkıştırarak. Çünkü müfredatına uyarsak eğer hani bazı konuları şey yapamayacaklar, giremeyecekler. O yüzden biz onlarda kazandığımız dışına çıktık dil sınıfında, fakat diğerlerinde de aynı devamlılığı sağladık.”* demiştir. Ancak danışman öğretmenlerden UÖ1: *“Evet bence öğrencileri iyi tanıyor süreç içinde öğretmenlerimiz. Dolayısıyla onların ihtiyaçlarına, sınıfın özel yapısına uygun ders planları hazırlamışlar. Ders planlarını hazırlarken Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatındaki kazanımlara uygun hazırlıyorlar. Dolayısıyla çok esnek değil. Biliyorsunuz Milli Eğitimimizin kullanmış olduğu kitaplar ve materyaller var. Onun dışına çıkmamaları konusunda tembihlerde bulunuyoruz. O yüzden çok esnek değil sanki öğrencilerin planlarındaki kazanımlar.”* diyerek MEB'in belirlediği kazanımlardan farklı kazanımlara yer verilmediğini ifade etmiştir. Bir diğer danışman öğretmen DÖ2 ise: *“Öğretmen adaylarına genel olarak gerçekleştirebildiler demem çok zor. Bireysel olarak değerlendirmek zorundayım. Bazı öğretmen adaylarının beklentileri, hedefleri farklı, bazı öğretmen adaylarının güçlü yönleri, geliştirmesi gereken özellikleri farklı. Haliyle kazanımların yerine getirilmesi konusunun farklı yöntemler uygun yol yöntemler kullanarak gerçekleştirebilmesi değişti. Bir ikincisi de danışman öğretmenlerin rol oynaması bir etken oldu. Çünkü öğretmen adayları kendi kültürlerini sınıflarda oluşturmadıkları için danışman öğretmenin kültürüne ayak uydurmak zorunda olduğu için: “Hocam ben bunu biliyorum. Ama ben bunu uygularsam danışman öğretmenim bunu istemiyor” şeklinde bir yaklaşımdan dolayı bazılarında ket vurduğunu düşünüyorum açıkçası. Çok aktif, çok yaratıcı kullananlar da vardı ama danışmanın izin verdiği kadarıyla.”* diyerek danışman öğretmenin beklentilerinin kazanımlar konusunda etkili olduğundan söz etmiştir.

Uygulama öğretmenleri de çoğunlukla kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığını belirtmiştir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden

UÖ1: “Evet gerçekleştirebildiler. İki farklı grubum vardı benim bu yıl aday öğretmenlerle çalıştığım. Bir tanesi dil sınıfıydı. Üst seviyeydi. Bir tanesi 10. Sınıftı. Arada bir fark olmasına rağmen ben özellikle hem 10. Sınıflara hem 11. Sınıflara ders anlatmalarını istedim. Bu da aslında kazanım özellikleri farklı iki gruba çocukların çok güzel adapte olduğunu gösterdi bana. Milli Eğitimi’n kazanımlarını baz aldık. Ama ders içinde ihtiyaç doğdukça öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve gidişatlarına göre tabii ki esneklik gösterdik. Ama temelimiz ders hazırlığımız müfredattı.” derken UÖ5: “Gerçekleştirdiler. Ben gerçekleştirdiklerini düşünüyorum.” diye görüş bildirmiştir. Ancak bir uygulama öğretmeni tecrübe eksikliği nedeniyle MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadığını şöyle ifade etmiştir: UÖ6: “Tam olarak değil tabii ki. Çünkü öğrencileri tam tanımıyorlar. Ve heyecanlı oluyorlar. Ama şöyle düşünüyorum, yani burada yaşayarak yaparak öğreterek öğreniyorlar diye düşünüyorum ama tabii ki eksik oluyor.” Bazı uygulama öğretmenleri ise sınıf mevcudu nedeniyle MEB tarafından belirlenen kazanımların dışına çıkılamadığını ileri sürmüştür. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ8: “Bizim sınıflarımız çok kalabalık. O yüzden Milli Eğitim’in kazanımlarını esas aldık. Başka türlü için sınıfın mevcudunun az olması gerekir.” şeklinde durumu belirtmiştir. Bunların yanı sıra mesleki tutumlarına göre değişiklik gösterdiğini ifade eden uygulama öğretmenleri de olmuştur. Örneğin uygulama öğretmeni UÖ3 durumu şu şekilde açıklamıştır: “Pek çoğu için gerçekleştirebildiğini söyleyebilirim. Tabii bu da onların ne kadar istekli olmalarıyla hazırlıklı olacak şekilde gelmeleriyle ilgili. Bazıları gerçekten ciddiye alarak yapıyordu. Bu dönem içindeyken. Bazıları pek evet önemsemiyordu. O yüzden eğer emek verilirse severek yapıyorsan gayet de başarılı bir şekilde kazanımları gerçekleştirdiğini söyleyebilirim.” Sonuç olarak gerek danışman öğretmenler gerekse uygulama öğretmenleri kazanımların çoğunlukla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.45. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının içeriği nasıl sunduklarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Grup	Kod	f	%
İçerik	Öğrenen merkezli	Danışman öğretmen	İletişimi sağlayabilecek içerikler kullanıldı. (DÖ1)	1	8,33
			Teknolojiden yararlanıldı. (DÖ3)	1	8,33
		Uygulama öğretmeni	Teknolojiden yararlanıldı. (UÖ1, UÖ3, UÖ4, UÖ5, UÖ7)	5	41,65
			Tecrübeye dayalı olarak öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sunuldu. (UÖ6)	1	8,33
	Konu merkezli	Danışman öğretmen	Danışman öğretmenin beklentileri nedeniyle içerik konu merkezli sunuldu. (DÖ2)	1	8,33
			İçerik sunumunda ders kitabına bağlı kalındı. (DÖ4)	1	8,33
		Uygulama öğretmeni	İçerik sunumunda ders kitabına bağlı kalındı. (UÖ2, UÖ8)	2	16,66

Tablo 3.45 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının içeriği nasıl sundukları ile ilgili yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. İçerik temasının altında öğrenen merkezli (f=8) ve konu merkezli (f=4) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Öğrenen merkezli alt teması incelendiğinde danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının iletişimi sağlayabilecek içerikler kullandığından (f=1) ve teknolojiden yararlandığından (f=1); uygulama öğretmenlerinin ise teknolojiden yararlandığından (f=1) ve tecrübeye dayalı olarak öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sunduğundan (f=1) bahsettiği anlaşılmaktadır. Konu merkezli alt teması incelendiğinde ise danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının danışman öğretmenin beklentileri nedeniyle içeriğin konu merkezli sunulduğunu (f=1) ve öğretmen adaylarının içerik sunumunda ders kitabına bağlı kaldığını (f=1); uygulama öğretmenlerinin ise öğretmen adaylarının içerik sunumunda ders kitabına bağlı kaldığını (f=2) belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öğrenen merkezli ve konu merkezli içeriği tercih ettiklerinden söz ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ1: “İçeriği öğrenci merkezli, iletişimsel İngilizce öğretim metotlarını kullanarak sundu. Bunu yapmalarının nedeni de yine bizlerin tembihi. Biz hep onlardan modern yaklaşımlara uygun ders planları hazırlamalarını istediğimiz için daha çok öğrenci

merkezli ve iletişimsel yöntemlerle ders planları hazırladılar.” diyerek öğretmen adaylarının iletişimi sağlayabilecek içerikler kullanıldığından bahsetmiştir. Bir başka danışman öğretmen olan DÖ3 ise: *“İçerik kitaba bağlı ama etkinlikleri kendileri oluşturdular. İçerik derken yani orada hani başlık diyelim ki normal müfredatta olan planda olan programda olan başlık ama kendi içeriklerini oluşturdular. Kitabı ellerine alıp oradan dersi işlemiyorlar.”* demiş ve teknolojiden yararlanıldığını belirtmiştir. Danışman öğretmenin beklentileri nedeniyle içeriğin konu merkezli sunulduğunu belirten danışman öğretmen DÖ2 durumu şöyle açıklamıştır: *“Bazı derslerde tamamen öğretmen odaklı giriş, gelişme, sonuç şeklinde. Hatta ısrarlı şekilde eğer giriş, gelişme, sonuç yapıyorsan burada hani soru sorarak beyin fırtınası yap hani birazcık öğrenciden almaya çalış şeklinde uyardım rağmen hani bazı derslerde Türkçe’ye çevirmediler en azından. En azından çeviri yoktu ve en azından gerçekten İngilizce’ye odaklıydı ve İngilizce ağırlıklı dersler izlediğime sevindiğim dersler de oldu. Ama bazı dersler de tematik olarak çok uygundu. Tema, bütün bir tema öğretmenin ağzından çıkan her şey o temada mevcuttu. Öğrenci odaklı, uyumlu, buluş yöntemi işte çalışma kâğıdı hazırlama, poster boyama gibi gibi etkinliklerin olduğu şeyler vardı bazılarında mesela. Bazıları gerçekten çok iyi. Ona itiraz edemedim çünkü ona itiraz edince şöyle bir şey ortaya çıkıyor: Ama öğretmen öyle yapıyor. Ya da benim yapmama izin vermiyor diyor mesela. O zaman ben de danışman öğretmenle çalışmak istemedim açıkçası.”* Danışman öğretmenlerden DÖ4 ise içerik sunumunda ders kitabına bağlı kalındığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Müfredatın belirlediği kazanımlar zaten çocuklara da çok uygundu. Özellikle 12. Sınıfların kitabındaki konular çocuklar için de güzel konulardı. Mesela geri dönüşüm gibi. Sağlık gibi bu konulara değindik. O yüzden biz müfredat dışına pek çıkmadık diyelim.”*

Uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla teknolojiden yararlanıldığını belirttiği görülmektedir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ1: *“Öğretmen adayları içeriği sunarken kendi geleneksel yöntemlerinin yanında aslında internet ve kullanabilecekleri birçok yol ve yöntemi kullandılar. 10. Sınıflarda kitaptaki içeriği sundular. Ama dil sınıfında kendilerinin içerik hazırlamasını istedim. Çünkü ağırlıklı dilbilgisi kitabımız var ve dilbilgisinden çok aday öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin daha kuvvetli olması için dinleme, okuma ve yazma konusunda biraz daha etkin olmalarını istedim. Öyle bir içeriğim yok yani öyle bir main course kitabım yoktu yani. Bu nedenle içeriklerini kendileri hazırladılar.”*

demıştır. Benzer şekilde uygulama öğretmenlerinden UÖ7: *“Yani öğrenciler açıkçası yani kendi içeriklerini oluştururken materyalleri hazırlarken. Bazı öğrenciler internetten kendi materyallerini oluşturdular. Daha çok kendi materyalleri oldu.”* demıştır. Uygulama öğretmenlerinden UÖ6 ise tecrübeye dayalı olarak öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre sunulduğunu şu sözlerle belirtmiştir: *“Heyecanlandılar tabii ki. İlk başta gramer yönünden ağırlıklı olarak anlattılar ama tabii ki müfredatta şey diyor hani eğlenceli olarak gidin diyor. Artık konuşmaya ağırlık verin diyor ama ben heyecanlandıklarını düşünüyorum. İlk aşamada böyle olabilir diye düşünüyorum ben. Bazı stajyer öğrencilerimiz içeriği esnek tutabildi. Bu konuda iyilerdi çünkü hani bunda diğer kurslarda çalışmış olan eğitim veren bazı stajyer öğretmenler vardı. Bunların iyi olduğunu gördüm. Yani daha çok tecrübeyle alakalı olduğunu düşünüyorum ama diğerlerinde hani tecrübesinin geliştirildiğinde daha iyi olacaklarını düşünüyorum.”* Bunların haricinde bazı uygulama öğretmenleri de içerik sunumunda ders kitabına bağlı kalındığını belirtmiştir. Örneğin uygulama öğretmeni UÖ8: *“Çoğu kitaptaki içeriği kullandı. Ben tabii uyardım onları farklı şeyler, kaynaklar bulsunlar diye ama zamanla gelişecekler bence. Çünkü bazen öğrenciler sıkılabiliyor. Mesela onlara değişik içerik sunulursa ilgilerini çekebiliyor.”* demıştır. Kısacası danışman öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öğrenen merkezli içeriği tercih ettiğinden ve bu amaçla çoğunlukla teknolojiye yararlanıldığından bahsettiği söylenebilir.

Tablo 3.46. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının öğretim durumu konusundaki uygulamalarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Grup	Kod	f	%
Öğretim Durumu	Strateji, yöntem, teknik	Danışman öğretmen	Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler kullanıldı. (DÖ1)	1	8,33
		Uygulama öğretmeni	Gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldı. (DÖ2, DÖ3)	2	16,66
			Sadece sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldı. (DÖ4)	1	8,33
			Gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldı. (UÖ1, UÖ3, UÖ4, UÖ5)	4	33,32
			Sadece buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldı. (UÖ2)	1	8,33
			Sadece sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldı. (UÖ6, UÖ7, UÖ8)	3	24,99
	Materyal ve etkinlikler	Danışman öğretmen	Eğitsel oyunlardan yararlanıldı. (DÖ1)	1	8,33
		Uygulama öğretmeni	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldı. (DÖ2)	1	8,33
			Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı. (DÖ3, DÖ4)	2	16,66
			Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldı. (UÖ1, UÖ3, UÖ4, UÖ5, UÖ6)	5	41,65
			Grup çalışmaları yapıldı. (UÖ2, UÖ7)	2	16,66
			Öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldı. (UÖ8)	1	8,33

Tablo 3.46 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının öğretim durumu konusundaki uygulamaları ile ilgili yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretim durumu temasının altında strateji, yöntem ve teknik (f=12) ve materyal ve etkinlikler (f=12) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Danışman öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik alt

teması incelendiğinde gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretme stratejisi kullandığını (f=2), sadece sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanıldığını (f=1) ve yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler kullandığını (f=1) dile getirdiği görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin ise gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretme stratejisinin (f=4), sadece sunuş yoluyla öğretme stratejisinin (f=3) ve sadece buluş yoluyla öğretme stratejisinin (f=1) kullanıldığından söz ettiği anlaşılmaktadır. Danışman öğretmenlerin materyal ve etkinlikler alt teması incelendiğinde ise öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını (f=2), eğitsel oyunlardan yararlanıldığını (f=1) ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldığını (f=1); uygulama öğretmenlerinin ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldığını (f=5), grup çalışmaları yapıldığını (f=2) ve öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını (f=1) belirttiği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları danışman öğretmenlerin çoğunlukla öğretmen adaylarının gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretme stratejisini kullandığını belirttiğini göstermektedir. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ2: *“Yani bazı öğretmen adayları çok öğrenci odaklıydı. Tartışma yaptırılar. Daha çok böyle soru vardı. Onları böyle yönlendirerek buluş yoluyla bazı dersleri izledim. Dediğim gibi bir grup sunuş yoluyla, bir grup buluş yoluyla diyebilirim. Dediğim gibi bazı basamaklarda da değişti. Sunuş yapıyor ama aktivite basamağında buluşa dönüyor mesela. Böyle bir geçiş de vardı aslında. Yani hep bir tane olduğunu söyleyemem. Ya da çok öğrenci odaklı olduğunu da söyleyemem. Dinamik vardı arasında. Mesela en geleneksel anlattı diyeceğim öğrenci bile arada böyle bir geçiş yaptı. Grup çalışması ya da etkileşimli akran çalışması koydu mesela. O da sonuçta sunuşun ötesinde bir yaklaşım. Onun mutlaka olmasını ben de istediğim için... Sen sınıfı nasıl yönetiyorsun bunu mutlaka göreceğim ben.”* demiştir. Danışman öğretmenlerden DÖ1 ise yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin kullanıldığını şöyle belirtmiştir: *“Bizim yabancı dil öğretiminde kullandığımız bazı strateji ve yöntemler var. Örneğin derste müzik kullanımı, öğrencilere derste teknolojik bir oyun açma gibi internetten. Onun haricinde zaman zaman da böyle düz anlatım mecburen gramer anlattıkları için bazı derslerde düz anlatım ve biraz böyle sıkıcı da olabiliyor. Ama daha çok öğrenci merkezli ve bizim yabancı dil öğretme yöntemlerimizi etkili bir*

biçimde kullandılar diye düşünüyorum.” Başka bir danışman öğretmen DÖ4 ise sadece sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanıldığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Daha çok sunuş yoluyla oldu. Yani şey olarak da doküman olarak da işte akıllı tahtamız gibi onları kullandılar. Fotokopileri vardı ellerinde yani başka da. Yine anlatımlar daha çok sunuş yoluyla diyebiliriz.”* Diğer yandan uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretme stratejisini kullanıldığından bahsettiği görülmektedir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ1: *“Daha çok konunun ilk başında özellikle gramer anlatımının ilk başında biraz daha öğretmen merkezliydi. Ama onun dışında etkinlikler yapılırken öğrenci merkezli olmasına dikkat ettiler. Büyük çoğunlukla sunuş yoluyla öğrenmeye gittiler. Buluş yoluyla öğretme tekniğini biraz daha dil sınıflarında kullandılar. 10. Sınıflarda daha çok sunuş yöntemiydi. Sürenin kısıtlı olması belki de araştırmaları sonucu ellerine gelen materyaller ya da buldukları konular yüzünden biraz daha sunuş yoluyla öğrenimde kaldık.”* derken UÖ3: *“Bence daha çok o anda sınıfın ortamının bulunduğu duruma göre değişti. Yani mesela çoğu öğrencinin ilgisini çekebilmek için öğrenci merkezli bir ders haline getirebilmek için ellerinden geldiğince ilgili oldular bence. Buluş yoluyla olanını kullananlar da oldu ama çoğunlukla sunuşu kullandılar.”* demiştir. Sadece sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanıldığını belirten uygulama öğretmenlerinden UÖ6: *“Yani eskiden bizim bildiğimiz sunuş yoluyla öğretim. Sadece tek yönlü iletişimi sağlayan öğretmenden öğrenciye giden...”* derken UÖ8: *“Sunuş yoluyla oldu. Aslında öğrencilerin bulmaları tabii iyi. Uyardım da bu konuda. Sadece siz anlatmayın diye ama çok olmadı işte.”* demiştir. Sadece buluş yoluyla öğretme stratejisinin kullanıldığına değinen uygulama öğretmeni UÖ2 ise: *“Buluş yoluyla öğretmeyi çok kullandılar. Onun dışında sunuş yoluyla da yaptılar direkt anlattılar. Öğrencilere buldurdular.”* demiştir.

Elde edilen veriler, danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullandığından söz ettiğine işaret etmektedir. Örneğin danışman öğretmen DÖ3: *“Yani materyalle etkinliklerde genelde öğretmen merkezli etkinlikler yaptılar.”* diye açıklama yapmıştır. Benzer şekilde danışman öğretmenlerden DÖ4: *“Daha çok sunuş yoluyla oldu. Yani şey olarak da doküman olarak da işte akıllı tahtamız gibi onları kullandılar. Fotokopileri vardı ellerinde yani başka da. Yine anlatımlar daha çok sunuş yoluyla*

diyebiliriz.” demiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldığından söz eden danışman öğretmenlerden DÖ2 şunları ifade etmiştir: *“Etkinliğin geçerliliği benim için önemli. O yüzden onu görmek istiyorum dediğim için ben öğrenciler onu aralara koydular. Hem beni memnun edecek hem danışman öğretmeni memnun edecek hem öğrencinin ihtiyacını karşılayacak hem kendi güçlü yönünü gösterebilecek böyle bayağı bir domino etkisi yaratarak o ders planlarını çıkardıklarını düşünüyorum. Ama bazıları da ben bunu yaptım deyip geçen öğrenci de oldu mesela. Ben bu kadar yapabildim diyen oldu.”* Ayrıca danışman öğretmenlerden DÖ1: *“Evet öğrenci merkezliydi. Özellikle öğrenciler için çok alışlagelmedik yöntemler kullandılar. Bunlar tabii 21. Yüzyıl... Yeni nesil öğretmenler olduğu için... Daha çok oyunlarla... Öğrencileri ayakta görebiliyorsunuz derslerinde. Koridorlardan çıkıp koşturan, etkinlik yapan, devamlı bir kinestetik hareket gerektiren ve öğrenci merkezli etkinlikleri gördük derslerinde.”* diyerek öğretmen adaylarının eğitsel oyunlardan yararlandıklarını belirtmiştir.

Uygulama öğretmenleri ise çoğunlukla öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldığını belirtmiştir. Örneğin uygulama öğretmeni UÖ1: *“Materyal bulma ve dersi anlatma konusunda gayet güzeldiler. Yaşlarına ve seviyelerine uygun yol ve yöntemler kullandılar. Etkinlikleri çok çeşitliydi zaten birçoğunun. Hem bireysel olarak öğrenebildikleri kelime çalışmaları, okuma çalışmaları, anlama çalışmaları vardı hem de yazma çalışmalarında özellikle ben de onları o konuda yönlendirdim çünkü kendine güvensiz bir şekilde olan öğrenci yazmak istemiyor ben yazmadım deyip çıkıyor. Ama grup çalışması yaptığı zaman öğrenciler özellikle yazma ve sunum konusunda biraz daha etkili olabiliyorlar. O yüzden özellikle yazma konusunda grup çalışmasını daha etkin kullandılar.”* demiştir. Benzer şekilde UÖ4: *“Öğrenci merkezliydi. Yani öğrencinin katılımını sağlayan tüm sınıfın aktif olarak rol aldığı etkinlikleri kullandılar.”* demiştir. Bazı uygulama öğretmenleri ise grup çalışmalarının yapıldığını söylemiştir. Örneğin UÖ2: *“Öğretmen-öğrenci arasında da öğrenci-öğrenci arasında da etkileşim oldu. Örneğin dikte yaptırdığında çocuklar arası bir etkileşim oldu. Ama kendi anlattığında öğretmen-öğrenci ilişkisi oldu. Diğer grup çalışmalarında ya da ikili grup çalışmalarında da öğrenci-öğrenci arasında iletişim oldu. Örneğin öğrencilere birbirlerine hatalarını buldurttuğu oldu. Kendisinin hataları bulduğu oldu. Hatta bazı durumlarda öğrenciler kendi*

hatalarını kendileri buldular. Yaptılar soruları tahtada. Sonrasında farklı öğrencileri kaldırıp doğru mu yanlış mı yapılmış diye üstünden gittiler.” diye açıklama yapmıştır. Uygulama öğretmenlerinden UÖ8 ise öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanıldığını şu şekilde belirtmiştir: “Çoğunlukla kâğıtları vardı. Kendileri aktifti. Yani kontrol kendilerindeydi. Öğrencilere daha çok soru cevapta söz verdiler.” Sonuç olarak danışman öğretmenler ve uygulama öğretmenleri çoğunlukla öğretmen adaylarının gramer konularında sunuş, aktivitelerde buluş yoluyla öğretme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca danışman öğretmenler öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler, uygulama öğretmenleri ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler kullanıldığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.47. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki uygulamalarına ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Grup	Kod	f	%		
Sınıf Yönetimi	Zaman kullanma	Danışman öğretmen	Zaman yönetimine sahiplerdi. (DÖ1, DÖ4)	2	16,66		
			Tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip değillerdi. (DÖ2, DÖ3)	2	16,66		
		Uygulama öğretmeni	Zaman yönetimine sahiplerdi. (UÖ1, UÖ2, UÖ3, UÖ4, UÖ6, UÖ7)	6	49,98		
			Tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip değillerdi. (UÖ5, UÖ8)	2	16,66		
	Oturma düzeni	Danışman öğretmen	Klasik oturma düzeni kullanıldı. (DÖ1, DÖ2, DÖ3)	3	24,99		
			Grup çalışması yapılırken oturma düzenini değiştirdiler. (DÖ4)	1	8,33		
		Uygulama öğretmeni	Klasik oturma düzeni kullanıldı. (UÖ2, UÖ3, UÖ5, UÖ6, UÖ8)	5	41,65		
			Grup çalışması yapılırken oturma düzenini değiştirdiler. (UÖ1, UÖ4, UÖ7)	3	24,99		
	Disiplin	Danışman öğretmen	Sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlandı. (DÖ1, DÖ2)	2	16,66		
			Otoriter bir disiplin sağlandı. (DÖ3, DÖ4)	2	16,66		
		Uygulama öğretmeni	Sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlandı. (UÖ1, UÖ4, UÖ6)	3	24,99		
			Otoriter bir disiplin sağlandı. (UÖ2, UÖ3, UÖ5, UÖ7, UÖ8)	5	41,65		
	Teknoloji kullanımı	Danışman öğretmen	Teknolojiden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için yararlanıldı. (DÖ1, DÖ2)	2	16,66		
			Teknolojiden etkinlikler için yararlanıldı. (DÖ3, DÖ4)	2	16,66		
			Teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlanıldı. (DÖ2)	1	8,33		
			Teknolojiden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için yararlanıldı. (UÖ1, UÖ4)	2	16,66		
		Uygulama öğretmeni	Teknolojiden etkinlikler için yararlanıldı. (UÖ2, UÖ4, UÖ5)	3	24,99		
			Teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlanıldı. (UÖ3, UÖ4, UÖ6, UÖ7, UÖ8)	5	41,65		
			Öğretim stili	Danışman öğretmen	Bireysel farklılıklar dikkate alınmadı. (DÖ2, DÖ3, DÖ4)	3	24,99
					Öğrenciler arası işbirliği yoluyla öğretim tercih edildi. (DÖ1, DÖ2)	2	16,66
	Uygulama öğretmeni	Teknoloji yoluyla öğretim tercih edildi. (DÖ1)		1	8,33		
		Bireysel farklılıklar dikkate alınmadı. (UÖ1, UÖ2, UÖ4, UÖ6, UÖ4, UÖ8)		6	49,98		
			Öğrenciler arası işbirliği yoluyla öğretim tercih edildi. (UÖ3, UÖ5)	2	16,66		

Tablo 3.47 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki uygulamaları ile ilgili yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve beş alt temadan oluştuğu görülmektedir. Sınıf yönetimi temasının altında

zamanı kullanma (f=12), oturma düzeni (f=12), disiplin (f=12), teknoloji kullanımı (f=15) ve öğretim stili (f=14) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Danışman öğretmenlerin zamanı kullanma alt teması incelendiğinde zaman yönetimine sahip olduklarından (f=2) ve tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip olmadıklarından (f=2); oturma düzeni alt teması incelendiğinde klasik oturma düzeni kullanıldığından (f=3) ve grup çalışması yapılırken oturma düzenini değiştirdiklerinden (f=1); disiplin alt teması incelendiğinde otoriter bir disiplin sağlandığından (f=2) ve sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlandığından (f=2); teknoloji kullanımı alt teması incelendiğinde teknolojiden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için (f=2), etkinlikler için (f=2) ve öğrencilere bilgiyi aktarma için (f=1) yararlanıldığından; öğretim stili alt teması incelendiğinde ise bireysel farklılıkların dikkate alınmadığından (f=3), öğrenciler arası işbirliği yoluyla öğretimin tercih edildiğinden (f=2) ve teknoloji yoluyla öğretimin tercih edildiğinden (f=1) söz ettikleri anlaşılmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin ise zamanı kullanma alt teması incelendiğinde zaman yönetimine sahip olduklarından (f=6) ve tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip olmadıklarından (f=2); oturma düzeni alt teması incelendiğinde klasik oturma düzeni kullanıldığından (f=5) ve grup çalışması yapılırken oturma düzenini değiştirdiklerinden (f=3); disiplin alt teması incelendiğinde otoriter bir disiplin sağlandığından (f=2) ve sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlandığından (f=2); teknoloji kullanımı alt teması incelendiğinde teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için (f=5), etkinlikler için (f=3) ve öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için (f=2) yararlanıldığından; öğretim stili alt teması incelendiğinde ise bireysel farklılıkların dikkate alınmadığından (f=6) ve öğrenciler arası işbirliği yoluyla öğretimin tercih edildiğinden (f=2) söz ettikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının zaman yönetimine sahip olduklarını ifade eden danışman öğretmenler olduğunu göstermektedir. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ1: *“Zaman yönetimi noktasında önceden iyi çalışılmış. Hatta bazı öğrencilerin dersleri 5-10 dakika önce bitti. Hemen b planları var. Bu b planları ile dersin o beş dakikasını doldurmayı bildiler. Bu çok kıymetli. Zaman yönetimi iyi.”* demiştir. Ancak öğretmen adaylarının tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip olmadıklarına değinen danışman öğretmenler de olmuştur. Örneğin DÖ2: *“Zaman kullanma her zaman stajyerlerde sıkıntı. Ders anlatırken de bazıları yetiştiremedi. Bazıları erken bitirdi. Her zaman bir yedek*

planları olmasını istediğim için ben onu çıkartıp kullanmalarını istedim. Ama “Hocam erken bitti,” diyen oldu. “Hocam geç bitti,” diyen oldu. “Hocam zili duymadım,” diyen oldu. Ama bu da deneyimle olacak. Zaten bunu literatür her zaman söylüyor. Yani öğretmen adaylarının özellikle öğretim becerilerinde en zorlandıkları konu zaman yönetimi olduğu için o da beklendik bir konu.” diye açıklama yapmıştır. Uygulama öğretmenlerinin ise çoğunlukla öğretmen adaylarının zaman yönetimine sahip olduklarından söz ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ1: “Hazırladıklarını genelde kullandılar. %90 oranında kullandılar. Zaten ben onlara b planı yapmaları, derste zaman artarsa ekstradan bir konuşma konusu olabilir, konuyla bağlantılı birkaç soru hazırlanmışta bulunsun veya genel değerlendirme çalışması yapabilirsiniz diyordum. Hazırladıkları materyalleri kullandılar.” demiştir. Benzer şekilde UÖ4: “Zaman yönetimi şöyle... Uygundu. Eğer 40 dakika verdiğimiz takdirde ona uygun bir şekilde hazırlamışlar. Mesela kendi gözlemleyici danışman hocaları geldiğinde yirmişer dakikalık bir sunum yaptılar. Ona da uygun hazırlamışlar. Hani onda çok bir sıkıntı yaşandığını düşünmüyorum.” demiştir. Ancak bazı uygulama öğretmenleri de tecrübe eksikliği nedeniyle öğretmen adaylarının zaman yöntemine sahip olmadıklarından bahsetmiştir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ8: “Zaman konusu sorunluydu. Plana pek uymadılar. Yani erken bitti. O durumda aslında yedek plan istemiştin. Yapan da oldu da çok olmadı. O yüzden biraz aksaklık oldu diyebilirim. Aslında bence bu biraz da tecrübeyle oturacak bir konu.” diye açıklama yapmıştır.

Araştırmanın bulguları danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının çoğunlukla klasik oturma düzeni kullandığından söz ettiğini göstermektedir. Danışman öğretmenlerden DÖ2 durumu şöyle açıklamıştır: “Oturma düzenine çok müdahale edemediler açıkçası. Sabit oturma düzeni... Gürültü yapmak istemediklerinden anladığım kadarıyla... En fazla grup çalışması bile dörtlü oldu. Hadi sen arkana dön, sen önündekilerle iletişime geç şeklindeydi. O yüzden oturma düzeninde çok büyük bir değişiklik yapılamadı.” Ayrıca danışman öğretmen DÖ3 görüşmede “Normal klasik düzende oturdular.” ifadelerine yer vermiştir. Danışman öğretmen DÖ4 ise: “Klasik oturma düzenleri var ama arada grup çalışması yapacağız şeklinde duyurular olduğunda da onlar kendileri sağladılar ortamı.” diyerek sadece grup çalışması yapılırken oturma düzenini değiştirdiklerini belirtmiştir. Uygulama öğretmenleri ise çoğunlukla öğretmen adaylarının klasik

oturma düzenini kullandıklarından söz ettiği görülmektedir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ3: *“Sınıfta sıraları oturma düzenini değiştirmediler.”* derken UÖ6: *“Oturma düzenini değiştirmediler. Bunları yapamıyorlar.”* demiştir. Ama bazı uygulama öğretmenleri de grup çalışması yapılırken oturma düzenini değiştirdiklerinden söz etmiştir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ1: *“Ders sunumunda genelde düz oturma düzeni kullanıldı. Ama grup çalışması yapılırken dörderli ya da beşerli şekilde öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde küçük gruplu oturma düzeni sağladık. Ve birbirleriyle etkileşim sağlayabildiler.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladığını ifade eden danışman öğretmenler olduğunu göstermektedir. Örneğin danışman öğretmen DÖ1 şu sözlerle yer vermiştir: *“Sınıf yönetimi, disiplin açısından da başarılı. Böyle özellikle arkada oturan ve birazcık yaramazlık yapan öğrencilere yaklaşımları insani. Öncelikle yanlarına yaklaşıp konuşuyorlar. Onları derse katmaya çalışıyorlar. Bu tip etkinlikleri sınıf yönetiminde başarıyla yaptılar diye düşünüyorum. Öğrencilerimizin çoğunluğu tamamen öğrenci merkezli ve insani bir disiplin anlayışına sahip. Benim gözlemime göre onları derse katarak ders dışı etkinlikler yapmalarını engelliyorlar. Bu işe yaramazsa onların sınıf içinde yerlerini değiştirme ile onları yine ders dışı etkinliklerden uzaklaştırmaya çalışıyorlar. Öyle bir sert bir disiplin anlayışları yok.”* Diğer yandan bazı danışman öğretmenlerin de öğretmen adaylarının otoriter bir disiplin sağladığından bahsetmiştir. Danışman öğretmen bu durumu şöyle dile getirmiştir: *“Disiplini öğretmen kendileri sağladı. Çünkü zaten böyle bir stresle giriyorlardı. Hani üniversiteden hoca gelecek, aman bana yardımcı olun şeklinde genelde konuşuyorlar öğrencilerle onlar da yardımcı oluyorlar. Hatta bazıları birkaç aday öğretmen için fazla kontrol ediciydi.”* Uygulama öğretmenlerinin ise çoğunlukla öğretmen adaylarının otoriter bir disiplin sağladığını belirttiği ortaya çıkmıştır. Uygulama öğretmenlerinden UÖ7 durumu şu sözlerle açıklamıştır: *“Yani açıkçası genelde öğrenciler disipline etmek isterken daha çok seslerini yükseltiyorlar. Yani öyle çok fazla ben şey diye düşünmüyorum. Yani bir mesela göz kontrolü çok fazla yapmıyorlar daha çok yani daha çok yanlarına gidiyorlar. Öğrencilerin yanlarına gidiyorlar ya da. Yani seslerini yükseltiyorlar ama bence şöyle olması lazım, bence sınıf yönetimi bu anlamda yani. İyi bir materyal seçtiğinde iyi bir ders planı ortaya koyduklarında zaten öğrenciler otomatikman dinlemiş oluyor onları. Yani*

heyecanlandırma istek oluşturma yerine benim anladığım kadarıyla yani ortaya çıkan problemi çözmeye odaklı. Yani otoriter oluyorlar. Hâlbuki otorite kullanmadan yani o ortamın oluşmasına izin vermemeleri gerekiyor.” Benzer şekilde UÖ8 ise: “Konuşanları ya da başka şeylerle ilgilenenleri uyardılar. Öğrencileri tanımamaları eksiklik oldu. Derslerden önce söylemiştim aslında. Öğrencileri tanımak çok önemli diye belirtmiştim. Dikkat etselerdi daha kolay olurdu. Derslerinden sonra verdiğim geri bildirimlerde de söyledim.” diye açıklama yapmıştır. Ayrıca bazı uygulama öğretmenleri de öğretmen adaylarının sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladığına değinmiştir. Bu durumu uygulama öğretmenlerinden UÖ4: “Aday öğretmenlerin sınıfta oluşturduğu öğrenme ortamı, atmosferi pozitif. Dolayısıyla hani bu bir otoriteden kaynaklı hani korkudan kaynaklı bir saygı değil kesinlikle. Hani öğrenci ilgiyle dinledi. Yaklaşımlar güzeldi. Sınıfı selamlama, başlangıç güzel olunca o disiplin kendi kendilerine sağlıklı otomatik oluştu. Hani sınıf atmosferini onlar güzel sağladıkları için bir de bu okulda açık söyleyeyim, başka okullara bilemem. Hani özellikle meslek liseleri falan zordur. Fakat bu okulda zaten o tarz şeyler yaşanmaz.” diye ifade etmiştir.

Elde edilen veriler ışığında bazı danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarının teknolojiden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için yararlandıklarından söz ettiği görülmektedir. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ1: “Daha çok teknolojinin kullanıldığını gözlemledim. Kahoot gibi Wordwall gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına uygun programlar kullanmışlar. Teknolojik alt yapıları kullanmışlar. Teknolojiyi ders içinde kullandılar. Dersten önce de PowerPoint gibi teknolojik imkânları kullanmışlar. Materyallerinde de o canlılığı görebiliyorsunuz.” demiştir. Bazı danışman öğretmenler ise öğretmen adaylarının teknolojiden etkinlikler için yararlandıklarından söz ettiği anlaşılmaktadır. Danışman öğretmenlerden şu şekilde bir açıklama yapmıştır: DÖ3: “Teknolojiyi entegre ettiler derse. Örneğin çizgi film izlettir.” Danışman öğretmenlerden DÖ2 ise teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlanıldığını şu şekilde açıklamıştır: “Teknoloji kullanımını genellikle kullandılar. Çok iyi kullananlar oldu. Dediğim gibi yapay zekâyı kullanıp da tüm üniteyi geliştiren öğrencim de oldu. Sadece slayt açıp tahtadan, akıllı tahtayı kullanan öğrencim de oldu. Ama mutlaka bir kullandılar yani kesinlikle.” Uygulama öğretmenleri çoğunlukla öğretmen adaylarının teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlandığını belirtmiştir. Örneğin uygulama öğretmenlerden UÖ3: “Teknoloji kullanımı ile ilgili

bazılarında soru işaretleri var. Teknolojiyi öğrenciye dersi sunmak için kullananlar oldu.” demiştir. Benzer şekilde UÖ7: “Yani açıkçası dersi sunmak için araç olarak daha çok kullandılar.” demiştir. Teknolojiden etkinlikler için yararlanıldığını belirten uygulama öğretmenlerinden UÖ2: “İçeriği kitap yoluyla anlatıyorlar fakat zenginleştirmek için farklı yollar kullandılar. Örneğin akıllı tahtadan online etkinlikler açtılar. Eskiden cep telefonu serbestken öğrencilere farklı uygulamaları da kullandırıyorlardık ama telefon kullanamadıkları için bu biraz kısıtlandı.” demiştir. Teknolojiden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için yararlanıldığını belirten uygulama öğretmenlerinden ise UÖ1: “Teknolojiyi çok iyi kullanan aday öğretmenler vardı. Hatta bir tanesine bunu kendin hazırladıysan bırak öğretmenlik yapma, kitap yazma materyal hazırlama işine başla dedim. Yapay zekâyı kullanarak öğrenci materyali hazırlamışlardı. Bunu sınıfta sunmaları ve kullanmaları da çok iyiydi. Yani kendi istedikleri doğrultuda bir materyal hazırlayıp bunu sınıfta kullanmaları iyiydi. Öğrenciyi hedefine ulaştırabildiler. Bu konuda gerçekten ben kendimi eksik hissettim onların yanında. Teknolojiyi her türlü kullandılar. Konu sunumunda da başta kullanıldı. Alıştırma yaparken de kullandılar. Resim gösterip konuşma istedikleri şeyler de oldu. Yapay zekâyı kullanarak hazırladıkları çalışma kâğıtları olmuştu. Yani Kahoot oynattılar ders sonunda. Genel değerlendirme yapmak amaçlı kullandılar. Çocukların birbirleriyle etkileşim kurarak grup çalışması yapmasında kullandılar. Çocukların yazdıklarını tahtada görmek için kullandılar. Teknolojiyi dersin anlatımının her yerinde kullandılar etkin bir şekilde.” görüşlerine yer vermiştir.

Araştırma bulguları danışman öğretmenlerin çoğunlukla bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını belirttiğini göstermektedir. Örneğin danışman öğretmenlerden derken demiştir. DÖ2: “Mesela öğretim stili biraz daha etkileşti danışman öğretmenle üniversite danışmanı etkileşti. Öğretim stilleri daha böyle öğrenci odaklı olmaya çalıştı ya da ara yolu bulmaya çalıştı diyebilirim.” derken DÖ3: “Derste öğrenciler pek etkin olamadı ama. Tek yönlüydü sanki dersler.” demiştir. Bazı danışman öğretmenler ise öğrenciler arası işbirliği yoluyla öğretimin tercih edildiğinden bahsetmiştir. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ1: “Öğrenciler etkileşimli şekilde derse katıldılar. Zaten çok seviyorlar biliyorsunuz şimdiki yeni nesil çocuklar eğer işin içinde telefonda bir şeyler bakmak varsa çok ilgililer. Özellikle bu Kahoot uygulamasını çok beğenerek izlediler.” demiştir. Teknoloji yoluyla öğretimin tercih edildiğinden söz eden danışman öğretmen DÖ1

ise şunları ifade etmiştir: *“Öğrenciler etkileşimli şekilde derse katıldılar. Zaten çok seviyorlar biliyorsunuz şimdiki yeni nesil çocuklar eğer işin içinde telefonda bir şeyler bakmak varsa çok ilgililer. Özellikle bu Kahoot uygulamasını çok beğenerek izlediler.”* Uygulama öğretmenleri ise çoğunlukla öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate almadıklarından bahsetmiştir. Örneğin UÖ1: *“Öğretmen adayları genelde öğretmen odaklı öğretim stilini kullandılar. Her öğrenciyi dikkate alarak bir stil oluşturmamışlardı.”* derken UÖ6: *“Bireysel farklılıklara dikkat edildiğini pek söyleyemem.”* demiştir. Bazı uygulama öğretmenleri de öğrenciler arası işbirliği yoluyla öğretimin tercih edildiğine değinmiştir. Uygulama öğretmenlerinden UÖ3: *“Öğrencilerin etkileşimli derse katılmasını sağladılar.”* diye açıklama yapmıştır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının hem zaman yönetimine sahip olduklarından hem de tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip olmadıklarından bahseden danışman öğretmenler olduğu, uygulama öğretmenlerinin ise çoğunlukla öğretmen adaylarının zaman yönetimine sahip olduklarını belirttiği söylenebilir. Ayrıca danışman öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının çoğunlukla klasik oturma düzeni kullandığından söz ettiği söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladığını bazılarının ise otoriter bir disiplin sağladığından bahsettiği ancak uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının otoriter bir disiplin sağladığını belirttiği söylenebilir. Ayrıca danışman öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının teknolojiden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri hem de etkinlikler için yararlandıklarından söz ettiği ancak uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlandığını belirttiği söylenebilir. Son olarak danışman öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını belirttiği söylenebilir.

Tablo 3.48. Uygulama öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar

Tema	Alt Tema	Grup	Kod	f	%	
Ölçme-Değerlendirme	Klasik	Danışman öğretmen	Açık uçlu yazılı sorular kullanıldı. (DÖ1, DÖ3)	2	8,68	
			Doğru/yanlış soruları kullanıldı. (DÖ2, DÖ4)	2	8,68	
			Eşleştirme tipi sorular kullanıldı. (DÖ3)	1	4,34	
			Kısa cevaplı sorular kullanıldı. (DÖ3, DÖ4)	2	8,68	
			Çoktan seçmeli sorular kullanıldı. (DÖ3)	1	4,34	
		Uygulama öğretmeni	Açık uçlu yazılı sorular kullanıldı. (UÖ2)	1	4,34	
			Doğru/yanlış soruları kullanıldı. (UÖ4, UÖ5, UÖ6)	3	13,02	
			Eşleştirme tipi sorular kullanıldı. (UÖ6, UÖ7, UÖ8)	3	13,02	
			Kısa cevaplı sorular kullanıldı. (UÖ6, UÖ7, UÖ8)	3	13,02	
			Teknolojiden yararlanıldı. (UÖ1)	1	4,34	
			Çoktan seçmeli sorular kullanıldı. (UÖ3, UÖ6, UÖ7, UÖ8)	4	17,36	
Tamamlayıcı		-	-	-		

Tablo 3.48 incelendiğinde uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde belirtmiş olduğu görüşlerinin bir tema ve iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme temasının altında klasik (f=23) ve tamamlayıcı (f=0) alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri alt teması incelendiğinde danışman öğretmenlerin açık uçlu yazılı soruların (f=2), doğru/yanlış sorularının (f=2), kısa cevaplı soruların (f=2), eşleştirme tipi soruların (f=1) ve çoktan seçmeli soruların (f=1) kullanıldığını belirttiği görülmektedir. Yine aynı alt tema

incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin çoktan seçmeli soruların (f=4), doğru/yanlış sorularının (f=3), eşleştirme tipi soruların (f=3), kısa cevaplı soruların (f=3), açık uçlu yazılı soruların (f=1) kullanıldığından ve teknolojiyen yararlanıldığından (f=1) bahsettiği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları bazı danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının açık uçlu yazılı sorular kullandığından bahsettiğini çıkarmıştır. Örneğin danışman öğretmenlerden DÖ1: *“Hepsi değil ama çoğunluğu ders bitiminde minik quizlerle öğrencilerin ne öğrenip öğrenmediğini test etti. Bunu sözlü de yapan oldu. Mesela bugün ne öğrendik hadi bakalım kim hatırlıyor, bugünkü gramer konusuyla ilgili bir soru sorsam kin bilir gibi daha çok sözlü yapıldı. Ama bir iki tane öğrencimiz de yazılı ve minik sorular hazırlamış quiz gibi dersin değerlendirmesini açık uçlu soru tarzında quizler yaptı. Ama öğrencinin kendi kendini, akranını ya da grubu değerlendirdiği bir şey gözlemlemedim. Ama keşke olsa da diye düşünüyorum zaman zaman. Özellikle öğrencinin kendini değerlendirmesi çok kıymetli o noktada. Bu Avrupa Birliği Çerçevesi'nde uygulanan CEFR'de bu self student assessment bölümlerini biraz atlıyoruz gibi geliyor öğrencilerimiz. Bence öğrenciler dürüstçe bugünkü derste şunu şunu öğrendim, şu kadar öğrendim bu kadar öğrenemedim diye yapsa faydalı olur. Ama bunu gözlemlemedim.”* demiştir. Bazı danışman öğretmenlerin ise doğru/yanlış sorularını kullandığından söz ettiği anlaşılmaktadır. Danışman öğretmen DÖ2: *“Ölçme değerlendirmede sınav işine öğretmen adayını karıştırmıyorlar ama dersle ilgili soru cevabı çok kullandılar tabii ki. El kaldırma, cevap toplamayı çok kullandılar. Quiz kullanmadılar ama çalışma kâğıdı kullandılar. Onu da ben istiyorum. Kendi hatasını fark edip düzeltmesi şeklinde öz değerlendirme oldu ama bu da yazılı değil sözel oldu.”* demiştir. Danışman öğretmenlerden DÖ3 hem eşleştirme tipi soruların hem kısa cevaplı soruların hem de çoktan seçmeli soruların kullanıldığını şu şekilde açıklamıştır: *“Klasik diye tabir edebileceğimiz boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli ya da açık uçlu bir ölçme değerlendirilmeli kullandılar. Diğer tipte değerlendirmeler kullanmadılar. Çünkü biz bir ders kapsamında gidiyoruz zaten. Hani o dediğiniz şeyler daha uzun süreçte kendi dersleri için kullanılabilir.”*

Uygulama öğretmenlerinin bazılarının çoktan seçmeli soruların kullanıldığını belirttiği görülmektedir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ3: *“Quiz yapanlar oldu. Çoktan seçmeli olarak uyguladığı sorular vardı. Onun dışında bir değerlendirme yapmadılar. Açık uçlu sorular da vardı. İçinde farklı*

yöntemler olan sorular vardı. Bireysel ya da akran değerlendirmesi yapmadılar.” demiştir. Bazı uygulama öğretmenlerinin de doğru/yanlış sorularının kullanıldığını ifade ettiği görülmektedir. Örneğin uygulama öğretmenlerinden UÖ5: “Soru cevap kullanıldı. Portfolyo, rubrik ve benzeri her hangi bir şey kullanılmadı. Hatta o konuda onlara da hani kendi günlük değerlendirmelerinin daha iyi olabileceğini anlattım. Yani bütün belki de süreleri açısından konuya odaklandılar. Ben öyle rica ettim. Bu zamanla alakalı. Daha çok bizim isteğimiz konularla konu ve müfredat geliştirmeyle ilgililerdi. O elimizi her zaman bağlıyor.” diye açıklama yapmıştır. Eşleştirme tipi soruların kullanıldığından söz eden uygulama öğretmenlerinden UÖ7 ise şu bilgileri aktarmıştır: “Daha çok çalışma kâğıtları kullanıyorlar yani ölçme değerlendirme. Çok da fazla öğrenci kâğıtları üzerinden bir değerlendirme yaptılar mı bilmiyorum. Biz dersi bir önceki ve sonraki derste çok göremiyoruz. Yani çok gözlemleyemiyoruz yani ne yaptıklarını. Sadece ders planına koydukları materyallere ben de baktım ama onlarda da öyle bir şey yoktu. Yani ders içerisinde bence şöyle oluyor. Sonunda bir gözden geçirme olmadı. Yani çoğunlukla hani çok gözlemleyip bildiğimiz hangi konuları öğrendiler, hangi konuları öğrenmediler diye. Çünkü ben kısıtlı bir süre vermiştim. Yani bir yirmişer otuzar dakika verdim. Hani çok böyle bütün bir ders saatini izleyemedim. O yüzden genel olarak çalışma kâğıtları üzerinden gittik. Yani eşleştirme, boşluk doldurma çoktan seçmeli gibi klasik diye değerlendirme yöntemle değerlendirme yaptılar.” Kısa cevaplı soruların kullanıldığına değinen uygulama öğretmenlerinden UÖ6 ise şu ifadelerle yer vermiştir: “Yani boşluk doldurma, eşleştirme. Ya da çoktan seçmeli ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandılar. Yoksa öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan mesela ben derste şu açılardan iyiydim ama şu açılardan eksiklerim olduğunu düşünüyorum gibi ya da gruptaki arkadaşlarını değerlendirme yaptıran olmadı.” Açık uçlu yazılı sorular kullanıldığını belirten uygulama öğretmeni UÖ2 şunları söylemiştir: “Quiz yaptılar çocuklara. Açık uçlu sorular sordular. Sözlü olarak çocukların o ders içinde zaten yaptıkları ders sonundaki ölçme değerlendirme mini quizler şeklinde oldu. Biraz önce de değindiğim gibi konu sonunda kitapta sorular vardı. Çocuklar kitapları değiştirerek birbirlerini de değerlendirmiş oldu. Kitapta zaten bu etkinlik vardı. Yani çocuklar birbirlerini değerlendiriyorlar.” Uygulama öğretmenlerinden UÖ1 ise teknolojiye yararlanıldığını şöyle ifade etmiştir: “Genelde bir Kahoot veya Sokrativ denilen çocukların internet üzerinden yaptığı bir değerlendirme oldu. Ya

da işte kelime çalışması yapıyorsak hadi öğrendiğimi kelimeleri tahtaya yazalım diye ya da bireysel soru cevap şeklinde oldu. Ama bir quiz ya da hazırlanmış bir kâğıt üzerinden bir değerlendirme olmadı. Grup değerlendirmesi ya da akran değerlendirmesi çok fazla yapılmadı.” Sonuç olarak bazı danışman öğretmenler çoğunlukla öğretmen adaylarının açık uçlu yazılı sorular bazılarının da doğru/yanlış sorularını kullandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin de çoğunlukla çoktan seçmeli, eşleştirme tipi ve kısa cevaplı soruların kullanıldığına değindikleri söylenebilir.



4. TARTIŞMA

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda, uzman öğretmen rol algısı açısından deney grubundaki öğretmen adaylarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ve gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yapılan uzman öğretmen uygulamasının, öğretmen adaylarının uzman öğretmenlik rol algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulguya paralel olarak Cephe (2009) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar da öğretmen adaylarının yapılan uygulama sonucunda teknisyen öğretmenden öğrencilerin aktif olduğu uzman öğretmen rolüne doğru rol değişikliği olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında başta teknisyen öğretmenlik yaparken daha sonra daha çok uzman öğretmenlik yaptığı bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ve gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubunda uzman öğretmenlik deneyiminin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bazı araştırmaların sonuçları bu çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir (Atay, 2007; Doğru vd., 2017). Örneğin Doğru ve arkadaşları (2017) tarafından hazırlanan çalışmada yapılan uygulamanın ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini önemli ölçüde geliştirdiği bulunmuştur.

Araştırma sonucuna göre deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması ile mesleki tutumları ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve gözlenen bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubunda uzman öğretmenlik deneyiminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu biçimde etkilediği söylenebilir. Dağdeviren-Ertaş (2023) çalışmasında bu araştırmada elde edilen bulguya benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenine odaklanmış ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada uzman öğretmen rol algısı açısından kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda Uzman Öğretmen boyutunda da farklılık olmasına rağmen özellikle teknisyen öğretmenlik rol algılarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, bazı araştırma (Baki ve Gökçek, 2007; Lean-Carillo, 2007; Lin vd., 2012; Menendez, 2007; Oktay ve Vancı-Osam, 2013; Şahin ve Kumral, 2013; Yıldız ve Ünlü, 2014; Yirmibeş, 2017) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Baki ve Gökçek (2007) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenin rolü ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin kendileri için daha çok bahçıvan metaforunu kullandığı bulunmuştur. Bahçıvan metaforu ile öğretmen adayları, bir öğretmenin tıpkı bir bahçıvan gibi zararlı otları temizlemesi gerektiğine işaret etmiştir. Yani geleneksel öğretmen rolünde olan öğrencilerin olumsuz yönlerini düzeltmenin, iyi bir öğretmen rolü olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Lin ve arkadaşları (2012) çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilerin büyümesine yardımcı olan besleyiciler gibi düşünüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu metafor, öğretmen adaylarının öğretmenin rolünün geleneksel öğretmenlikte olduğu gibi öğrencilerin gerekli bilgi ve beceriyle donatılması düşüncesine sahip olduklarını ifade etmektedir. Menendez (2007) tarafından yapılan araştırmada ise izlenen politikanın daha müdahaleci hale gelmesi nedeniyle öğretmenlerin eskiye kıyasla daha çok kontrol edildiklerinden ve bu yüzden teknisyen gibi davranmak zorunda kaldıklarından söz ettiği, bunun da öğretmenlere duyulan güveni azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yıldız ve Ünlü (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, rollerinin daha çok teknikçilik olduğunu belirttiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda kontrol grubuna ait veriler incelendiğinde öz yeterlik inançlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın son test puanları lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kontrol grubunda yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının öğretimsel stratejiler, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik inançlarını arttırdığı ifade edilebilir. Başarılı yaşantıların, olumlu yaşam olaylarının ve deneyimlerin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının artmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür (Bandura, 2001). Bu çalışmanın bulguları ile paralel biçimde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının araştırıldığı Serin'in (2019) çalışmasında

öğretmen adaylarının süreç içerisinde kazandıkları deneyimin öz yeterlik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kontrol grubunun mesleki tutum ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının orta seviyede mesleki tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bu nedenle kontrol grubunda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki tutumlarında her hangi bir değişime sebep olmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle teknisyen öğretmen davranışlarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Literatürde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Serin ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) de sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Karakuş (2017) tarafından hazırlanan çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yine orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının rol model algıları açısından benzer oldukları bulunmuştur. Bu sonuca göre uygulama öncesinde iki gruptaki öğretmen adaylarının rol model algılarının birbirlerine benzer olduğu, her iki gruptaki öğretmen adaylarının daha çok teknisyen öğretmenlik rol algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları ile paralel biçimde Yirmibeş (2017) tarafından hazırlanan araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin uzman öğretmen kimliğine ilişkin algılarının teknisyen öğretmen kimliği algılarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz yeterlik inancının denk ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. Literatürde bu araştırmada elde edilen bulguya paralel bulgular vardır (Bilben, 2022; Çankaya, 2018; Özcanlı ve Bada, 2022). Örneğin Bilben (2022) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen veriler,

öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının mesleki tutum açısından anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle araştırma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının mesleki tutumlarının denk ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili literatürde yer alan çalışmalar (Karakuş, 2017; Serin vd., 2004; 2015), bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının puanları arasında öğretmenlik rol algısı açısından anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre deney grubunda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının uzman öğretmen rol algılarını olumlu etkilediği söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarına uzman öğretmen davranışları ile ilgili eğitim verilmesinin ve bu sayede öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak, çeşitli öğrenme stillerinde öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacak ve teknolojiyi etkin biçimde kullanacak şekilde davranma (Erbaş, 2005; Koçoğlu ve Köymen, 2003; Lewis, 1999; Loveless vd., 2006) konusunda bilinç kazanmalarını sağlayan uzman öğretmenlik deneyimine sahip olmalarının ilgisi olduğu söylenebilir. Literatürde bu çalışmada elde edilen bulguya paralel bulgular vardır. Örneğin Coşkun ve Taneri (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının aktif deneyimler ve zenginleştirilmiş yaşantılar yoluyla öğretim gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bingöl ve Kınay (2018) da yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunlukla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim sağladıklarının ortaya çıktığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda öğretmen öz yeterlik inançları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş ve bu farkların deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle deney grubunda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimine dair öz yeterlik inançlarını arttırdığı söylenebilir. Bu

durumun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının geçirdiği başarılı yaşantıların ve deneyim kazanmaları ile ilgili olabilir (Bandura, 2001). Zira çalışma kapsamında deney grubundaki öğretmen adayları, öğrenci merkezli eğitim verdiler ve bu da onların yeterlik inançlarını olumlu anlamda etkilemiş olabilir. Bu çalışmanın bulguları ile paralel biçimde Uygur ve Çakır (2015) araştırmasında başarılı olma durumlarının ve deneyimin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yüksel'in (2014) çalışmasında deneyimin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında mesleki tutum açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına rağmen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda değişiklik meydana gelmesi uzun bir zaman ve destek gerektirmektedir (Gourneau, 2005; Hwang ve Evans, 2011). Tutumun zaman içerisinde değişebileceği göz önünde bulundurularak bu bulgu normal olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine İyison ve Onur Sezer (2017) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Nakip ve Özcan (2016) ise yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar arasındaki farklılığın sebebi olarak öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını etkileyen öğretmenliğin sosyal statüsü, atanma ve çalışma şartları gibi kimi faktörlerden bahsedilebilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada teknisyen öğretmen boyutuna ait gözlem verileri incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının hem teknisyen hem de uzman öğretmenlik yaptığı, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise teknisyen öğretmenlik yaptığı bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubuna yönelik yapılan uzman öğretmen uygulamasının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak gözlem sonuçları incelendiğinde uzman öğretmen grubunda yer alan öğretmen adaylarının da zaman zaman teknisyen öğretmen davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Bu durumun nedeni uygulamanın zaman sınırlaması ile açıklanabilir. Zira uzman öğretmen davranışları ile ilgili bilgi ve becerilerinin zaman içerisinde

gelişme göstermesi gerekir. Bu duruma örnek olarak Aydın ve Akgün (2014) tarafından yapılan araştırma gösterilebilir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının uygulama süresini yeterli bulmadıklarını, gerekli öğretmenlik becerilerini kazanmak için daha uzun zamana ihtiyaç duyduklarını belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca mevcut araştırmanın bu bulgusu, öğretmen adaylarının rol model aldıkları uygulama öğretmenlerinin kimi zaman teknisyen öğretmen davranışlarında bulunmasının da ilgisi olabilir. Bu konuyla ilgili literatürde yer alan çalışmalar, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin Kandemir (2016) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin geleneksel olarak da adlandırılan teknisyen öğretmenlik davranışlarını gösterdiklerini bulmuştur. Benzer şekilde Erol ve Özdemir (2018) öğretmen adaylarının mentorluk işlevleri ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada, uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen yaklaşımına sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Taşdere (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin geleneksel tarzda ders işlediklerinden bahsettiklerini belirtmiştir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik kazanımlarla ilgili yansıtıcı günlüklerdeki görüşleri incelendiğinde birinci ve üçüncü haftada çoğunlukla dersin hedefinin/hedeflerinin doğru biçimde ifade edildiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ikinci ve dördüncü haftalara ait yansıtıcı günlüklerinden dersin hedefini/hedeflerini çoğunlukla gramer konuları ile karıştırdıkları görülmüştür. Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık durumları ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının dersin hedeflerine ait bilgilerinin yüksek olması ile ilgili araştırmanın bu bulgusuna paralel sonuçlara ulaşılmış (Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Kana vd., 2018; Şahin ve Aşkın Tekkol, 2023) çalışmalar vardır. Örneğin Güneş Şinego ve Çakmak (2021) tarafından hazırlanmış olan çalışmada öğretmen adaylarının dersin hedeflerine ait bilgilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Aşkın Tekkol (2023) tarafından yapılan çalışmada da yine öğretmen adaylarının hedeflere ait bilgilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak mevcut araştırmanın bulguları bazı öğretmen adaylarının da dersin hedefine yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu bulguya paralel biçimde Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılmış olan çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının hedeflere yönelik bilgilerinin orta düzeyde

olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bolat ve Baş (2023) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmen adaylarının dersin hedeflerine yönelik bilgilerinin ortalamanın altında kaldığı, Demir ve Toraman (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının dersin hedeflerine yönelik bilgilerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları dört haftalık yansıtıcı günlüklerinde dersin hedefine/hedeflerine ulaşılma düzeyinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları (Bolat ve Baş, 2023; Demir ve Toraman, 2021; Erdem ve Eğmir, 2018; Güneş Şınego ve Çakmak, 2021) bu çalışmada elde edilen bulgu ile paralellik göstererek öğretmen adaylarının dersin hedeflerine yüksek düzeyde ulaştıklarını göstermiştir.

Öğretmen adayları, uygulamalarına yönelik içerik ile ilgili görüşleri incelendiğinde dört haftada da dersin konusu olarak çoğunlukla gramer konularını içerik olarak belirtmişlerdir. Bu bulgunun aslında yabancı dil öğretim programında İletişimsel Yaklaşım temele alınmış olsa da öğretmen adaylarının Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin etkisinde kaldığına işaret ettiği söylenebilir. Bu bulguya benzer olarak Alkan ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular İngilizce öğretmenlerinin Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine göre öğretimlerini sürdürdüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Kubanç ve Selvi (2022) de araştırmasında klasik dil öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kullanıldığını belirlediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının tüm haftalarda konuyu, doğrudan anlatım yoluyla sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adaylarının bir teknisyen öğretmen gibi doğrudan anlatım yolunu tercih ettikleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde Leon-Carillo (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları öğretmenlerin kendilerini çok bilgi kaynağı olarak gördüklerini ve Baki ve Gökçek (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları öğretmenlerin kendi rolleri için daha çok geleneksel öğretmen rolünden bahsettiğini göstermiştir. Yine Yıldız ve Ünlü (2014) tarafından yapılan araştırmada da yine öğretmenlerin, rollerinin daha çok teknikçilik olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan, araştırmada yer alan öğretmenlerin geleneksel öğretmen rollerini benimsediği anlaşılmaktadır. Doğrudan anlatım yöntemi, geleneksel öğretmen rolünün önde gelen anlatım yöntemi olduğu düşünülecek olursa öğretmenlerin benimsemiş oldukları öğretmen rolü nedeniyle çoğunlukla bu anlatım yöntemini kullandıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının tüm yansıtıcı günlüklerinde öğretme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini tercih ettikleri ve öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının bir teknisyen öğretmen gibi sunuş yoluyla öğretme stratejisini tercih ettiklerini ve öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullandıklarını söylemek mümkündür. Bu durumun öğretmen adaylarının daha çok teknisyen öğretmen rollerini sergilediklerine işaret ettiği söylenebilir. Eğitimin her kademesinde edinilebilir olduğu belirtilen 21. yüzyıl beceri ve yeterliklerinin kazandırılmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğu göz önünde bulundurulacak olursa öğretmenlerin bu becerilere sahip olması ve uzman öğretmen rolüne uygun öğretmenlik yapmasının önemli olduğu söylenebilir (Güler, 2022; Saçmalioğlu, 2019). Uzman öğretmenlerin, teknisyen öğretmen rolünde olduğu gibi pasif bir biçimde bilgiyi aktarmaması, aksine bilgi üretmesi önemsenir (Dewey, 1997; Schön, 1987; Zeichner ve Liston, 1996). Literatürde araştırmanın bu bulgusuna paralel bulguların elde edildiği (Lin vd., 2012; Kubanç ve Selvi, 2022; Oktay ve Vancı-Osam, 2013; Yıldız ve Ünlü, 2014) çalışmalar vardır. Örneğin Kubanç ve Selvi (2022) yaptıkları araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programının gerektirdiğinin aksine klasik yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca onların uzman öğretmen davranışlarını beceri haline getirebilmeleri için öğretmen adaylarının zamana ve bu konuda çokça uygulama yapmaya ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Uygulama süresinin sınırlı olması nedeniyle öğretmen adaylarının sunuş yoluyla öğretme stratejisini tercih etmesi ve öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullanması normal karşılanabilir. Bu duruma paralellik gösteren araştırma sonuçları vardır. Örneğin Kandemir (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının uygulama sayısını yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zeybek ve Karataş (2022) tarafından yapılan araştırma ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili sürenin kısıtlı olması nedeniyle sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adayları tüm haftalara ait yansıtıcı günlüklerinde çoğunlukla kullanılan materyal ve etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve dersin kazanımlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal ve etkinlikler seçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Örneğin Sezer (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının

öğretmenlik uygulamalarında kullandıkları materyallerin gerek öğrencilerin özelliklerine gerekse dersin kazanımlarına uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu bulgu, öğretmen adaylarının materyal ve etkinliklerin etkililiğini iyi şekilde değerlendirebildikleri şeklinde de açıklanabilir. Buna paralel olarak Bolat ve Baş (2023) hazırladığı çalışmada öğretmen adaylarının materyal ve etkinliklerin etkililiğini değerlendirmedeki başarılarının ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Demir ve Toraman (2021) da çalışmalarında Bolat ve Baş'ın elde ettiği sonuca benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kana ve arkadaşları (2018) çalışmalarından elde ettikleri bulgulara dayalı olarak benzer sonuca ulaştıklarını belirtmiştir. Şahin ve Aşkın Tekkol (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yine öğretmen adaylarının materyal ve etkinliklerin etkililiğini değerlendirmedeki başarılarının ortalamasının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan çalışma materyal ve etkinliklerin etkililiğini değerlendirmedeki başarılarının ortalamasının orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın sonucunda sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının tüm haftalarda çoğunlukla ders planındaki zamana uydukları, disiplin konusunda sorun yaşamadıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmenlik tecrübesi ile (Atik Kara ve Sağlam, 2014; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Şentürk ve Oral, 2008) zaman yönetimine sahip oldukları ve disiplin sorunu yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgulara paralel olarak Demir ve Toraman (2021) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgu örnek gösterilebilir. Çünkü bu çalışmada öğretmen adaylarının uygulama dersi kapsamında süreç içerisinde gelişim gösterdiği, sürecin sonlarında zamanı yüksek oranda etkili kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Yadigaroglu (2021) yaptığı görüşmelerle öğretmen adaylarının uygulama dersinde karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda sorun yaşamadıklarını bulmuştur. Bunun yanı sıra mevcut çalışmada öğretmen adayları disiplin konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmiş olmalarına rağmen Gökyer ve Özer (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının disiplin konusu ile ilgili yeterliklerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Külekçi Akyavuz (2020) da araştırmasında öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular ayrıca öğretmen adaylarının çoğunlukla akıllı tahtayı kullanarak teknolojiyi etkili ve verimli kullandıklarını göstermiştir. Bu bulgunun, öğretmen adaylarının öğretim sırasında teknolojiyi etkili ve verimli kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Literatürde öğretmen adaylarının teknolojiyi verimli kullandıkları yönünde sonuca ulaşılmış (Aydın ve Tan-Şişman, 2021; Geçim ve İmer-Çetin, 2023; Gökyer ve Özer, 2014; Kuloğlu vd., 2024; Şenel, 2023; Yılmaz, 2021) çalışmalar vardır. Örneğin Yılmaz (2021) araştırmasında özellikle İngilizce bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının teknolojiyi yüksek düzeyde etkili ve verimli kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Geçim ve İmer-Çetin (2023) ve Kuloğlu ve arkadaşları (2024) tarafından hazırlanan çalışmalarda da yine İngilizce bölümü öğretmen adaylarının teknolojiyi yüksek düzeyde etkili ve verimli kullandığı ortaya çıkmıştır. Ancak literatürde öğretmen adaylarının teknolojiyi verimli kullanma konusunda farklı bulguların elde edildiği çalışmalar da vardır. Örneğin Şenel (2023) çalışmasında İngilizce bölümü öğretmen adaylarının teknolojiyi orta düzeyde etkili ve verimli kullandığı sonucunu elde ettiğini belirtmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının birinci haftadaki uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri arasından yüksek oranda çoktan seçmeli testin kullanıldığı ancak ikinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda çoğunlukla öğrencilerin derse katılımı ve kendileri tarafından sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının daha çok bir teknisyen öğretmen gibi değerlendirme yaptıklarına işaret etmektedir. Hâlbuki uzman öğretmenlikte ezbere dayalı değil değerlendirmenin aksine problem çözme becerilerine dayalı değerlendirme yapılması gereklidir (Dewey, 1939, 2000, 2009; Sönmez, 2011; Zeichner ve Liston, 1996). Bu bulgu sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmen adaylarının klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumunda kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma benzer olarak Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022) tarafından hazırlanan çalışmada elde edilen bulgular sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandığını ortaya çıkarmıştır. Zeren vd. (2023) tarafından hazırlanan çalışmada sınıf mevcudu nedeniyle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmediği, klasik ölçme-değerlendirme teknikleri arasında da daha çok çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı sonucuna

ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın bulgusu ayrıca öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliği ile de açıklanabilir. Örneğin Azrak ve Yalçinkaya (2019) da çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gül (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuca ulaşılmış ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliğinin oldukça düşük olduğu belirtilmiştir. Akbaş ve Gençtürk (2013) de benzer şekilde çalışmasında öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmada ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinin düşük olduğundan söz etmiştir. Ancak Şanlı ve Pınar (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarına tamamlayıcı ölçme-değerlendirme gelişim programının uygulanması ile başta düşük olan yeterliklerinin uygulama sonucunda oldukça gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gearhart vd. (2006) tarafından tamamlayıcı ölçme-değerlendirme ile ilgili bir da öğretmen adayları için sürece dayalı etkinliklerinin tasarlanması ve kullanımı hakkında bir eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının uygulamanın başında öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yeterliğinin düşük olduğu, uygulama sürecinde ölçme-değerlendirme araçlarını seçerken ve ölçüt belirlerken bilgi yetersizliği nedeniyle uygulamada sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak verilen eğitim ile araştırma sonucunda, süreçte yaşanan bu problemlerin ortadan kalktığı görülmüştür. Bu araştırmaların aksine Tekir (2021) tarafından yapılmış çalışmada ise İngilizce öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliğinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Kılıç (2020) katılımcıların tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yeterliğini yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sütçü (2013) de çalışmasında öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu ve bunları da öğrenme ortamlarında aktif olarak kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2018) da çalışmasıyla öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmadaki yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Karaduman ve Yanpar Yelken (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin değerlendirmede rolünün ve sorumluluklarının olduğundan bahsettiği, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini sıklıkla kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik yansıtıcı görüşleri incelendiğinde ise tüm haftalarda çoğunlukla tekrar öğretim yaptıklarında birinci

ve dördüncü haftalarda en çok interaktif etkinliklerden daha çok yararlanmaktan, ikinci haftada daha ilgi çekici etkinlikler hazırlamadan ve grup çalışmalarına yer vermeden ve üçüncü haftada ise farklı etkinlikler seçmek istediklerinden söz ederek derslerinde değişiklik yapmak istedikleri görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamaları ve bu süreci düşündüklerini ve kendi öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini değerlendirdiklerini, ancak daha çok derste yaşanan kimi aksaklıklardan ya da öğrencilerin ilgisini çekememe gibi durumların nedenlerinden bahsettiklerini göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarının olumlu durumlarla ilgili açıklamalar yapmadıkları bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretime ilişkin öz yansıtma yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Öz yansıtma, öğretmenin öğretim sürecinde daha etkin olmalarını sağlayan bir beceridir (Akbari ve Moradkhani, 2010; Karataş ve Özcan, 2010). Ancak üst düzey yansıtıcı düşünme becerisinin zaman içinde gelişme göstereceği (Epp, 2008) dikkate alınacak olursa bu durum normal olarak kabul edilebilir. Yansıtma, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasına yardımcı olur. Ayrıca yansıtıcı düşünme ile öz yeterlik inançları arasında ilişki vardır. Öz yeterliğin geçmiş başarılar, fizyolojik ve duygusal uyarılma, dolaylı deneyim ve sözel ikna olmak üzere dört temel kaynağı vardır. Ancak bu kaynaklardan en çok geçmiş başarıların yansıtması öne çıkar çünkü öz yeterlik inancının oluşumu özellikle geçmiş performansın yansıtmasına dayanır (Bandura, 1997; Braun ve Crumpler, 2004; Gabriele ve Joram, 2007). Yansıtıcı bir öğretmenin öğrenciler ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkilerde bulunması, araştırma ve inceleme eğilimine sahip olması, güçlü öz yeterlik inancına ve mesleki doyum duygusuna sahip olması gibi kişisel nitelikleri vardır (Korthagen ve Wubbels, 1995). Araştırmanın nicel verileri deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarına nitel verileri de öz yansıtma yaptıklarına işaret etmiştir. Bu araştırmanın nitel bulgusu literatürdeki kimi çalışmalarla (Cohen-Sayag ve Fischl, 2012; Çelik, 2009; Elmas Ahlatçioğlu, 2020; Köstekci, 2023; Orhan, 2020) paralellik göstermektedir. Örneğin Cohen-Sayag ve Fischl (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının yansıtma düzeylerini ve değişimlerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerde başta sadece tanımlayıcı açıklamalar yaparken sonraları üst düzey eleştirel açıklamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Yine Elmas Ahlatçioğlu (2020) da araştırmasında öğretmen adaylarının yansıtma düzeylerinin, başta betimleyici

düzeyde olduğunu ancak sonraki haftalarda üst düzeylere ulaştığını belirtmiştir. Mevcut araştırmanın öğretmen adaylarının çoğunlukla derslerinde değişiklik yapmak istemelerine dair bulgusu ayrıca öğretmen adaylarının değişime açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma benzer şekilde İnal ve Büyükyavuz (2013) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmen adaylarının gelişime ve yeniliğe açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Güven ve Kırat (2021) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının gelişime ve yeniliğe açık oldukları ortaya çıkmıştır.

4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Uygulama öğretmenleri ve danışman öğretmenlerle öğretmen adayları hakkında yapılan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerde, gerek danışman gerekse uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının kazanımlara yönelik öğretimi çoğunlukla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun elde edilmesinde öğretmen adaylarının uzman öğretmen davranışlarına uygun öğretmenlik yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. İngilizce öğretim programında öğretmenlerin bilgiyi olduğu gibi aktarmasından çok öğretmenlik deneyimlerinden öğrendiklerini uygulaması yani yansıtıcı uygulayıcı olması beklenir (Güler, 2022; Saçmalioğlu, 2019). Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ulaşılan bulgular, bu çalışmada ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Akyıldız (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretimlerini yapılandırmacı anlayış çerçevesinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulayıcı olduğu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğretim gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada danışman öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öğrenen merkezli içeriği tercih ettiği ve bunun için çoğunlukla teknolojiye yararlanıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının uzman öğretmen davranışına uygun biçimde öğrenen merkezli eğitimi tercih ettiği ve öğrenme ortamını zenginleştirmek için de teknolojiye yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Zira öğretmenin öğrenci merkezli içeriği tercih etmesinin, öğrencinin öğretmen ve/veya kitap aracılığı olmadan doğrudan yaşantıyı deneyimlemesi açısından önemli olduğu belirtilir (Dewey, 2009). Bu bulguya benzer olarak Geçim ve İmer-Çetin (2023) yaptıkları çalışmada öğretmen

adaylarının çoğunluğunun öğrenen merkezli içeriği tercih ettiği ve teknolojiyi kullanarak eğitim ortamını eğlenceli hale getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve Tan-Şişman (2021) tarafından hazırlanan çalışmada da öğretmen adaylarının teknolojiyi etkili ve verimli kullandığı belirtilmiştir.

Danışman öğretmenler ve uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının çoğunlukla gramer konularında sunuş, aktivitelerde ise buluş yoluyla öğretme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının gramer konularını sunuş yoluyla öğretmen stratejisini kullanmaları, uygulama öğretmenlerinden etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya benzer şekilde Gömlüksiz ve Kan (2013) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda uygulama öğretmenlerinin, öğrencilerin duygusal özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları konusunda kısmen yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Alkan ve Arslan (2014) da çalışmasında İngilizce öğretim programının İletişimsel Yaklaşım temelinde hazırlandığını ancak öğretmenlerin zaman zaman İletişimsel Yaklaşımına uygun davranmalarına rağmen kimi zaman da geleneksel öğretmen davranışları gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca İngilizce öğretim programı öğrenci merkezli iken (Özdemir vd., 2024) öğretmen merkezli materyal ve etkinliklerin kullanılmasının, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlik tasarlama becerileri ile açıklanabilir. Bu bulguya benzer şekilde Okumuş (2021) öğretmen adaylarının etkinlik tasarımları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına öğrenci merkezli etkinlik tasarımı eğitimi vermiş ve konu ile ilgili uygulamalar yaptırmıştır. Elde ettiği veriler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlik tasarlama becerilerinin düşük olduğu, çoğunlukla öğretmen merkezli etkinliklerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gök ve Gep (2025) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci merkezli materyal ve etkinliklerle ilgili yeterli bilgi sahibi olmalarına rağmen öğrenci merkezli etkinlik geliştirmede ve uygulamada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada danışman öğretmenlerden bazıları öğretmen adaylarının zaman yönetimine sahip olduklarından bahsederken bazı danışman öğretmenler ise tecrübe eksikliği nedeniyle öğretmen adaylarının zaman yöntemine sahip olmadıklarından bahsettiği bulunmuştur. Ancak uygulama öğretmenlerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının zaman yönetimine sahip olduklarından söz ettiği anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip

olmamaları yeterli ğretim uygulamasına sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ğretmen eğitimi programının son yılında iki ders olarak belirlenmiştir. Bu nedenle ğretmen adaylarının yeterli deneyim kazanamadığı söylenebilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar vardır. Örneğin Coşkun ve Daloğlu (2010) ve Soru ve epik (2013) ğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulama fırsatlarının azlığından söz ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Danışman ğretmenler ve uygulama öğretmenleri, ğretmen adaylarının çoğunlukla klasik oturma düzenini kullandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle sınıfların var olan düzeni ve/veya kalabalık olması, farklı oturma düzenleri ve etkinlikler uygulamaya uygun olmaması nedeniyle bu tür oturma düzenini tercih etmiş olabileceği söylenebilir. Ancak bireysel çalışma açısından avantajlı olduğu kabul edilen klasik oturma düzeni motivasyon, işbirliği ve etkileşim üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Falout, 2014; Töngel vd., 2025). Bu bulguya benzer şekilde Hilal (2014) yaptığı araştırma ile öğretmenlerin sınıf mevcudu nedeniyle çoğunlukla klasik oturma düzenini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Gökyer ve zer (2014) tarafından yapılan araştırmada da ğretmen adaylarının klasik oturma düzenini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması da ğretmen adaylarının klasik oturma düzenini kullanmasına yol açmış olabilir. Benzer şekilde Akın ve Koçak (2007) alışmasında öğretmenlerin sınıf mevcudu nedeniyle sınıftaki oturma düzenini, farklı kimi öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenlemedikleri sonucuna ulaşmıştır. şahin (2019) de çalışmasında sınıfların kalabalık olmasının klasik oturma düzeninin kullanılmasını zorunlu kıldığı sonucuna ulaşmıştır. İsmailoğlu ve Zorlu (2018) da araştırmasında benzer şekilde sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin klasik oturma düzeninin dışına çıkamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca bazı danışman öğretmenler ğretmen adaylarının sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladığını belirtmişlerdir. Fakat uygulama ğretmenlerinin çoğunlukla ğretmen adaylarının otoriter bir disiplin sağladığını belirttiği anlaşılmıştır. Bu durum bazı ğretmen adaylarının ğretmen adaylarının uzman ğretmen davranışına uygun olmayan disiplin anlayışını benimsedikleri şeklinde açıklanabilir (Demir ve Aktı-Aslan, 2021). Bu bulguya benzer şekilde Koçak vd., (2012) alışmalarında ğretmen adaylarının disiplin konusunda uzman ğretmen davranışını benimsemelerine rağmen uygulamada teknisyen ğretmen

davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın aksine Demirbolat (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının otoriter disiplin anlayışından çok demokratik disiplin ortamı oluşturmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Danışman öğretmenler, öğretmen adaylarının teknolojiden öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini harekete geçirebilecek türden etkinlikler için yararlandıklarını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinin ise çoğunlukla teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlandıklarını ifade ettiği görülmüştür. Bu bulgular öğretmen adaylarından bazılarının teknisyen öğretmen rolüne uygun biçimde teknolojiden yararlandığı, teknoloji kullanımı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uzman öğretmenin, öğrencilerin zengin yaşantılar geçirmesini sağlayacak bir ortam oluşturması üzerinde durulur. Bu nedenle öğrenme ortamında sadece konuyu sunmak ya da alıştırma yapmak için teknolojinin kullanılmaması gerekir (Dewey, 2009; Sönmez, 2011). Ancak bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde Kuzgun ve Özdiç (2017) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmenlerin teknolojiden yalnızca bilgiyi aktarma amacıyla yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Erdemir ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının teknoloji kullanımında ve öğretim materyali hazırlamada kendilerini yeterli hissetmediği, teknolojiden bilgi aktarımı için yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca danışman öğretmenler ve uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının çoğunlukla bireysel farklılıkları dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, farklı öğretmen adaylarının uygulama dersinde farklı sınıflara girmesi ve bu nedenle öğrencileri iyi tanımaması ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin süresinin sınırlı olması ile açıklanabilir. Uzman öğretmenin, öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alması önemlidir (Basantia vd., 2012; Deveci vd., 2016; Şan ve Türegün Çoban, 2021). Ancak literatürde öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını bu araştırmada olduğu gibi dikkate almadığını gösteren çalışmalar vardır. Örneğin Ocak ve Yıldız (2022) tarafından hazırlanan çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin etkinliklerle ilgili bireysel farklılıkları göz ardı ederek ders kitabına bağlı kaldıkları, nadiren konuyla ilişkili olan başka ancak yine hazır materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Aslan ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda bazı danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının çoğunlukla açık uçlu yazılı sorular bazılarının da doğru/yanlış sorularını kullandıklarını belirttiği anlaşılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin de çoğunlukla çoktan seçmeli, eşleştirme tipi ve kısa cevaplı soruların kullanıldığına değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının kendilerini klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda daha yeterli görmeleri, sınıfların kalabalık olması, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uzun bir zaman gerektirmesi gibi nedenlerle ilişkilendirilebilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Arı, 2014; Çelebi ve Kuşçuran, 2019; Çetin ve Ünsal, 2018; Uygun ve Saraç, 2020; Tokur Üner ve Aşılıoğlu, 2022) bulunmaktadır. Örneğin Arı (2014) yaptığı araştırmada proje ve performans görevlerinin zaman alıcı olması, konuların fazla olması ve sınav sistemi gibi nedenlerden dolayı daha çok klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Uygun ve Saraç (2020) da yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın nicel bulguları deney grubundaki öğretmen adaylarının uzman öğretmen rol model algısının ve öz yeterliğinin yüksek olduğunu ortaya koyarken gözlemden, yansıtıcı günlüklerden ve görüşmelerden elde edilen bulgular kimi zaman teknisyen kimi zaman da uzman öğretmenlik yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri, materyaller ve etkinlikler hakkında bilgi verilir ve öğretmen adaylarına bu doğrultuda yönlendirmeler yapılır. Ayrıca araştırma kapsamında da öğretmen adaylarına uzman öğretmen davranışları ile ilgili bir eğitim de verilmiştir. Bunlara rağmen özellikle yansıtıcı günlüklerden, görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının dersleri kimi uygulamalarda yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağına odaklanarak gerçekleştirdikleri belirtilebilir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının sabit bir çerçeve içinde hareket ettikleri ve bunun da aslında yaratıcılıklarını kısıtladığı söylenebilir (Tutal, 2023). Aslında öğretmen adaylarından bir yandan kesin olarak belirlenmiş bir çerçevede hareket etmelerinin bir yandan da yaratıcı ve aktif olmalarının beklendiği ifade edilebilir. Ayrıca gerek İngilizce öğretmenliği programında gerekse aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönergede, öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcı rolü vurgulanır. Ancak bir

öğretmenin, hedefleri, değerleri ve bağlamı sorgulamadığı durumda yansıtıcı bir uygulayıcı olamayacağı düşünülünce böyle bir eğitim almayan ve uygulamalarında buna yer veremeyen öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulayıcı olabileceğini söylemek mümkün görünmemektedir. Sonuçta öğretmen adaylarının kendilerinden uzman öğretmen davranışları sergilemeleri beklenirken kimi zaman teknisyen öğretmen davranışları sergilemelerinin politik, ekonomik ve kültürel temellerle (Altunya, 2008; Özgüden, 2007; Yıldız, 2014) olduğu kadar İngilizce öğretmenliği programının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının yeterli deneyim kazanmalarında süre açısından yetersiz kalışının (Coşkun ve Daloğlu, 2010) ve öğretmen adaylarının sınırları çok belirgin olan bir çerçevede hareket etmek zorunda kalmalarının (Menendez, 2007) da ilgisi olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Çalışmada erişilen verilere ait yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen rol algıları, öğretmen öz yeterlik inançları ve mesleki tutumları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında -öğretmen rol algıları açısından Uzman Öğretmen boyutunda olmak üzere- son test lehine anlamlı fark bulunmuştur.
2. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen rol algıları ve öğretmen öz yeterlik inançları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında - öğretmen rol algıları açısından Teknisyen Öğretmen boyutunda olmak üzere- son test lehine anlamlı fark bulunurken mesleki tutumları incelendiğinde ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen rol algıları, öğretmen öz yeterlik inançları ve mesleki tutumları incelendiğinde ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen rol algıları ve öğretmen öz yeterlik inançları incelendiğinde son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ama mesleki tutumları incelendiğinde son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
5. Sınıf içi uygulamaları gözlemlendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının hem teknisyen hem de uzman öğretmenlik yaptığı, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise teknisyen öğretmenlik yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğretmen adaylarının kazanımlarla ilgili yansıtıcı günlüklerdeki görüşleri incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının dersin hedefini/hedeflerini doğru biçimde ifade ettiği ama bazılarının da gramer konuları ile karıştırdığı ve dersin hedefine/hedeflerine ulaşılma düzeyinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İçerik ile ilgili görüşleri incelendiğinde dersin konusu olarak çoğunlukla gramer konularından bahsettikleri; konuyu, doğrudan anlatım yoluyla sundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretme durumu ile ilgili görüşleri incelendiğinde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretme stratejisini

tercih ettikleri, öğretmen merkezli materyal ve etkinlikler kullandıkları, kullanılan materyal ve etkinliklerin etkili olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde çoğunlukla ders planındaki zamana uydukları, disiplin konusunda sorun yaşamadıkları, akıllı tahtayı kullanarak teknolojiyi etkili ve verimli kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme ile ilgili görüşleri incelendiğinde klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri arasından yüksek oranda çoktan seçmeli testi kullandıkları ve öğretmen gözleminden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı görüşleri incelendiğinde çoğunlukla dersi tekrar vermeleri halinde derslerinde değişiklik yapmak istedikleri, en çok interaktif etkinliklerden daha çok yararlanmayı, daha ilgi çekici etkinlikler hazırlamayı, grup çalışmalarına yer vermeyi ve farklı etkinlikler seçmeyi istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

7. Danışman öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğretmen adaylarının kazanımları, çoğunlukla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırladığı, öğrenen merkezli içeriği tercih ettiği ve bunun için çoğunlukla teknolojiye yararlandığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunlukla gramer konularında sunuş, aktivitelerde ise buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı, çoğunlukla öğretmen merkezli materyal ve etkinlikleri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen adaylarının bazılarının zaman yönetimine sahip olduğu bazılarının ise tecrübe eksikliği nedeniyle zaman yöntemine sahip olmadığı, çoğunlukla klâsik oturma düzenini kullandığı, bazı öğretmen adaylarının sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladığı bazılarının ise otoriter bir disiplin sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının teknolojiye hem öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri hem de etkinlikler için yararlandığı, çoğunlukla bireysel farklılıkları dikkate almadığı ve bazı öğretmen adaylarının açık uçlu yazılı sorular bazılarının da doğru/yanlış sorularını kullandığı anlaşılmıştır.
8. Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden öğretmen adaylarının kazanımları, çoğunlukla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırladığı ve öğrenen merkezli içeriği tercih ettiği ve bunun için çoğunlukla teknolojiye yararlandığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunlukla gramer konularında sunuş, aktivitelerde ise buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun

materyal ve etkinlikleri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine çoğunlukla öğretmen adaylarının zaman yönetimine sahip olduğu, klasik oturma düzenini kullandığı ve otoriter bir disiplin sağladığı bulunmuştur. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının çoğunlukla teknolojiden öğrencilere bilgiyi aktarma için yararlandığı, bireysel farklılıkları dikkate almadığı ve çoktan seçmeli, eşleştirme tipi ve kısa cevaplı soruları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğretmen adaylarının uygulamadaki davranışları, teorik hedef farkındalıkları ve yüksek başarı algıları arasında tutarsızlık göstermiş; özellikle geleneksel öğretim yöntemlerine ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına eğilimleri, 21. yüzyıl becerileri odaklı program hedefleriyle çelişen yönler içermektedir.

5.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak gelecekte yapılabilecek çalışmalarla ilgili öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalar için Öneriler” alt başlıklarında sunulmuştur.

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının uzman öğretmenlik rol davranışlarını geliştirmek için uygulamalı derslere daha çok yer verilmelidir.
2. Öğretmen eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yalnızca son sınıfta yer alması öğretmen adaylarının yeterli deneyim kazanmasının önünde engel olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının daha çok başarılı yaşantılar geçirmelerinin ve deneyim kazanmalarının sağlanması için öğretmen eğitimine okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri birinci sınıftan itibaren dâhil edilebilir. Bu erken deneyimler, öğretmen adaylarının mesleki ortama adaptasyonunu hızlandıracak, teorik bilgilerini pratikle erken dönemde ilişkilendirmelerini sağlayacak ve olumlu mesleki tutumların gelişimini destekleyecektir.
3. Öğretmen adaylarının lisans eğitimine başladıkları zaman mesleki tutumları incelenebilir ve öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının

olumlu mesleki tutuma sahip olmalarının üzerinde daha çok durulabilir.

4. Uzman öğretmen rol davranışları için önemli olan Program Geliştirme ve Değerlendirme derslerinin teorik değil, uygulamalı olarak yapılması önerilebilir.
5. Öğretmen adaylarının eğitiminde yabancı dil öğretim programında temele alınmış olan İletişimsel Yaklaşımın nasıl kullanılacağına dair modellemelere yer verilebilir. Örnek uzman öğretmenlik uygulamaları yapılabilir.
6. Uygulama öğretmenleri buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretme stratejilerini kullanma konusunda öğretmen adaylarına rol model olmalıdır.
7. Mentorluk sürecinin uygun rol model olma ve aktif geri bildirim sağlama ile etkin biçimde yürütülmesi sağlanabilir.
8. Öğretmen eğitim programında ölçme-değerlendirme derslerinde öğretmen adaylarının uzman öğretmenin ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik ders uygulamaları yapılabilir.
9. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgi ve becerilerin öğretmen eğitim programına dâhil edilmesi, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri kadar alan derslerinde de yansıtıcı günlük kullanımının sağlanması önerilebilir.
10. Üst düzey yansıtıcı düşünme becerisinin ediniminin uzun zaman gerektirmesi nedeniyle öğretmen eğitimin en başından itibaren yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi önerilebilir.
11. Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırabilmeleri için daha çok uygulama yapma olanağı sağlanabilir.
12. Öğretmen adaylarının uzman öğretmen davranışlarını daha iyi benimsemeleri ve öğrenci merkezli materyal ve etkinlikler kullanabilmelerini sağlamak için onlara rol model olan uygulama

öğretmenlerinin de bu davranışlara sahip olmaları, düzenlenebilecek hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir.

13. Öğretmen eğitimi programında tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmesi, öğretmen adaylarına bu tür değerlendirme yöntemlerini kullanmaları için uygulama imkânı tanınması, danışman ve mentor işbirliği sağlanarak uygulamalar ile ilgili nitelikli geri bildirim ve rehberlik sağlanması önerilebilir.
14. Öğretmen adaylarının uzman öğretmen rol ve davranışlarını geliştirmeye yönelik öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce mikroöğretim uygulamaları yapılmalıdır.
15. Öğretmen adaylarının kendi pratiklerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olabilmesi nedeniyle uygulama öğretmenleri, yansıtıcı günlükleri sadece bir raporlama aracı olarak değil, öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanmalarını teşvik etmelidir.
16. Öğretmen adaylarına, teknolojiyi sadece bilgiyi sunma aracı olarak değil, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını destekleyecek yenilikçi ve öğrenci merkezli etkinlikler tasarlamak için nasıl kullanacakları öğretilmelidir.
17. Öğretmen adaylarına çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre ders materyali ve etkinlikleri tasarlama konusunda uygulamalı eğitimler verilmelidir.

5.2.2 Yapılacak Araştırmalar için Öneriler

Bu konuda bundan sonra yapılabilecek araştırmalar için öneriler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adayı sayısı araştırmanın amacına ulaşması için yeterli olmasına rağmen gelecekte daha fazla sayıda öğretme adayının katılımıyla gerçekleştirilecek araştırmalardan elde edilecek bulgular daha kapsamlı sonuçların ortaya çıkmasına ve bulguların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.

2. Bu araştırmanın deneysel uygulama süresi bir eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının uzman öğretmenlik davranışları, daha uzun süreli boylamsal çalışmalarla incelenebilir.
3. Gelecekte yapılacak çalışmalarda İngilizce öğretim programı ve programın temele aldığı öğretmen davranışı incelenebilir.
4. Gelecekte yapılacak çalışmalarda uygulanan öğretmen eğitimi programının yetiştirmeyi hedeflediği öğretmen davranışı incelenebilir.
5. Bu araştırma kapsamında yalnızca uygulama öğretmenleriyle ve danışman öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarıyla ve uygulama dersinde yer alan öğrencilerle de görüşme yapılarak daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.
6. Gelecekte yapılacak çalışmalarda uygulama öğretmenlerinin rol model davranışları incelenerek rollerinin, öğretmen adayları üzerindeki etkisi ile ilgili çalışma yapılabilir.
7. Üniversitedeki öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları üzerindeki etkisi incelenebilir.
8. Bireylerin tutumlarının değişimi uzun sürelerde gözleendiği için öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha uzun süreli gerçekleştirilecek araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7 Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- AASL. American Association for School Librarians. (2007). The American Association for school librarians standards for the 21st century learner. The American Association for School Librarians Publishing.
- Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: Origin, vision, action and consequences. *KAPET*, 10(1), 90-98.
- Abu-Zaineh, S. ve Karge, B. D. (2019). Learning about mentoring from professions outside of education. *The Chronicle of Mentoring and Coaching*, 2(1), 123-126.
- Acet, Z. D. (2022). *Self-efficacy beliefs EFL teachers during the Covid-19 pandemic in Turkey*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Adıgüzel, A. (2017). Öğretmen adaylarının pedagojik yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 113-127.
- Ainley, J. ve Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127-1138.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2. Baskı). Open University Press.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 192-207.
- Akbari, R. ve Moradkhani, S. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference? *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, 25-47.
- Akbari, R. ve Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 31-61.
- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri, kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Akdemir, O. A. (2018). An investigation of the relationship between prospective teachers' self efficacy beliefs and their attitudes towards teaching profession. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 157164.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akpınar, M., Yılmaz, M. ve Karakuş, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 10701085.
- Aksoy, A. G. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları öz yeterliklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.

- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013* (29. Baskı). PegemA.
- Aliş, E. (2008). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç, ürün*. Önder.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Alkan-Nurkan, M. (2022). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik matematik alanında mentörlük uygulaması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Alkhairi, A. H. E. (2023). *Exploring teachers' and students' efficacy in the teaching and learning of English as a Foreign Language (EFL) in Saudi Arabia*. [Doktora Tezi]. Queensland Teknoloji Üniversitesi.
- Alsancak-Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Türkiye'nin mobil öğrenme karnesi. İmkânlar, fırsatlar ve sorunlarla ilgili bir inceleme (B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları 2018* (s. 492-513). TOJET.
- Altay, M. (2015). *Implementation of a mentor training programme for English language teachers: Perceptions of stakeholders in the mentoring programme*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Altunya, N. (1990). *Köy Enstitülerinin tarihçesi. Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri*. Eğitim Der Yayınları.
- _____. (2008). *Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi* (2. Baskı). Ürün Yayınevi.
- Anagün, S. Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160175.
- Anderson, E. M. ve Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2. Baskı). Routledge.
- _____. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher* (1. Baskı). Heinemann.
- Ares, N. (2006). Political aims and classroom dynamics: Generative processes in classroom communities. *Radical Pedagogy*, 8(2), 12-20.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 172-194.
- Aronowitz, S. ve Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate overschooling* (1. Baskı). Routledge and Kegan Paul.
- Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: A case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), 2-19.

- Arslan, A. (1995). *Darülfünun'dan Üniversite'ye* (1. Baskı). Usûl Kitabevi.
- Arslan, H. (2018). Fundamental concepts of education. H. Arslan (Ed.) içinde, *An introduction to education* (s. 110). Cambridge Scholars.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Aslan, M., Yağız, K., Aydın, F. ve Yağız Ö. (2023). 9. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1219-1233.
- Aslan, M. ve Yakar, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanı niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 11(4), 1036-1052.
- Aslanargün, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aspfors, J. ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.004.
- Asrida, D. (2024). *Investigating mentoring interactions during EFL teaching practicum in Indonesia: A sociocultural perspective*. [Doktora Tezi]. Newcastle Üniversitesi.
- Atalmış, E. H. ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393-413.
- Ataunal, A. (1993). *Cumhuriyet döneminde yükseköğretimdeki gelişmeler*. MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayını.
- _____. (1997). *Türkiye'de ilköğretim öğretmeni yetiştirme sorunu*. Milli Eğitim Basımevi.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Atıcı, M. (2000, 27-29 Eylül). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Hacettepe Üniversitesi.
- Atik, S. (2020). Analysis of the relationships between intrinsic motivation, self-efficacy for teaching, attitude towards the teaching profession and pupil control ideologies. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10, 1315-1346.
- Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 2886.
- Aydemir, H., Karalı, Y. ve Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğretme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, 2(4), 1199-1214.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, A. ve Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1223-1251. <https://doi.org/10.37217/tebd.975533>
- Aydın, F. ve Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim Fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.

- Aydın, Ö. ve Ok, A. (2020). Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers' perspectives on cooperating teachers' roles in the Turkish context. *The Teacher Educator*, 55(3), 248-266.
- . (2022). Mentoring practices in ELT practicum: What do the leading actors experience? *The Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1), 78-90.
- Aydın, Ö., Tunca, N. ve Şahin, S. A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980-2004)*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aygün Dayanır, Ö. (2023). *A study on English language teachers' self-efficacy beliefs for online teaching*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159.
- . (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Azrak, Y. ve Yalçınkaya, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 27-55. doi: 10.18039/Ajesi.520816
- Bachtıar, M. (2016). *Indonesian EFL teachers' perceptions of the influence and role of professional development and teacher study groups on teachers' self-efficacy: A mixed methods study*. [Doktora Tezi]. Massey Üniversitesi.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. Richards, J. C. ve Nunan, D. (Ed.) *Second language teacher education* (s. 215-226) içinde, Cambridge University Press.
- . (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge University Press.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 22-31.
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk* (3. Baskı). Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme* (9. Baskı). Pegem A.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(29), 83-100.
- Ballantyne, R., Hansford, B. ve Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-306.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595. <https://doi.org/10.1037/h0022070>

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis* (1. Baskı). Prentice-Hall.
- _____. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- _____. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- _____. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development* (s. 1-60) içinde. JAI Pres.
- _____. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- _____. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81) içinde. Academic Press.
- _____. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies*. (s. 1-45) içinde. Cambridge University Press.
- _____. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (1. Baskı). Freeman and Company.
- _____. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- _____. (2002). Self-efficacy assessment. R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment* (s. 54-92) içinde. Sage Publications.
- _____. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (5. Baskı, s. 307-337) içinde. Information Age Publishing.
- Bandura, A., Blanchard, E. B. ve Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(3), 173-199. <https://doi.org/10.1037/h0028276>
- Bandura, A., Grusec, J. E. ve Menlove, F. L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37(3), 499-506. <https://doi.org/10.2307/1126674>
- Bandura, A. ve Jeffrey, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(1), 122-130. <https://doi.org/10.1037/h0034205>
- Bandura, A., Jeffery, R. ve Bachicha, D. L. (1974). Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observational learning. *Journal of Research in Personality*, 7(4), 295-305. [https://doi.org/10.1016/00926566\(74\)90051-8](https://doi.org/10.1016/00926566(74)90051-8)
- Baron, A., Kaufman, A. ve Stauber, K. A. (1969). Effects of instructions and reinforcement-feedback on human operant behavior maintained by fixed-interval reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12(5), 701-712. <https://doi.org/10.1901/jeab.1969.12-701>
- Bandura, A. ve McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 274-281. <https://doi.org/10.1037/h0044714>
- Bandura, A. ve Menlove, F. L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(2), 99-108. <https://doi.org/10.1037/h0025260>
- Bandura, A. ve Rosenthal, T. L. (1966). Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(1), 54-62. <https://doi.org/10.1037/h0022639>

- Bandura, A., Ross, D. ve Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3–11. <https://doi.org/10.1037/h0048687>
- Bandura, A. ve Whalen, C. K. (1966). The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(4), 373–382. <https://doi.org/10.1037/h0023022>
- Baron, R. A. ve Brayne, D. (2003). *Social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartolome, L. (1996). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. P. Leistyna, A. Woodrum, ve S. Sherblom (Ed.). *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (s. 229-252) içinde. Harvard Educational Review.
- Basantia, T. K., Panda, B. N. ve Sahoo, D. (2012). MAI (Multi-Dimensional Activity Based integrated approach): A strategy for cognitive development of the learners at the elementary stage. *US-China Education Review B*, 1, 68-81.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2019). The effect of teaching practices on pre-service teachers' sense of efficacy belief and attitude towards teaching profession. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 01-32.
- Başar, E. (1996). *Türk yükseköğretim sisteminin dünü bugünü yarını, eğitimimize bakışlar, I* (İ. Fındıkçı, Ed.). Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Başkan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (S. Turan ve M. Şişman, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592.
- Baumgartner, C. M. (2020). Supporting beginning music teachers: The development of the Oklahoma Music Educators Association mentorship program. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 10–23.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Bayrak, B. (2022). Essensializmin yeniden doğuşu: William Bagley ve Arthur Bestor'un temel eğitime yönelik bakış açıları. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 593-623. DOI:10.20981/kaygi.1086879
- Bayraktar, D. M. (2020). *Maarif müfettişlerinin okul yöneticilerine yönelik mentörlük rollerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bayrakdar, U., Batık, M. V. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Baytar, D. M. (2019). Maarif müfettişlerinin mentorluk rolleri ile yöneticilerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(33), 2036-2051.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M. ve Hundersmarck, S. (2003, Nisan). Communities of scholars, research, and debates about teacher quality [Sözlü sunum]. The Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Belagali, H. V. (2011). A study of teacher's attitude towards teaching profession of secondary school in relation to gender and locality. *International Referred Research Journal*, 3(32).

- Belet-Boyacı, D. ve Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9. Baskı). Pearson.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15, 219-234.
- Berkem, A. R. (2003). *Yeni İstanbul Üniversitesi 70 yaşında - Reformdan bugüne üniversitelerimiz*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Bernstein, D. A. ve Borkovec, T. D. (1973). *Progressive relaxation training: A manual for the helping professions*. Research Press.
- Berry, W. (2010). Pre-service and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *The Teacher Educator*, 45, 75-95.
- Berthoff, A. E. (1998). Önsöz. P. Freire ve D. Macedo (Ed.) *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (s. 17-32) içinde. İmge Yayınevi.
- Bilben, S. (2022). *Preparatory class English as a foreign language teachers' practices and self-efficacy beliefs on teaching 21st-century skills in classrooms*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bilsel, C. (1943). *İstanbul Üniversitesi tarihi*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi* (1. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bingöl, U. ve Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Blackledge, D. ve Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education* (1. Baskı). Routledge.
- Blackmore, J. (1993). In the shadow of men: The historical construction of administration as a masculinist enterprise. J. Blackmore ve J. Kenway (Ed.). *Gender matters in educational administration and policy* (s.164-177) içinde. Falmer Press.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors & teachers: A private cold war* (1. Baskı). McCutchan.
- Bolat, Y. ve Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: Eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 294-330.
- Booth, M. (1993). The effectiveness and role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 185-195.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action* (1. Baskı). Polity Press.
- Borden, B. L. ve White, G. M. (1973). Some effects of observing a model's reinforcement schedule and rate of responding on extinction and response rate. *Journal of Experimental Psychology*, 97(1), 41-65.

- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- . (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice* (1. Baskı). Bloomsbury Publishing.
- Boud, D., Cohen, R. ve Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24(4), 413-426.
- Braun Jr, J. A. ve Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59-75.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- British Council ve TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Yayın.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1989). Single sample crossvalidation indexes for covariance-structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24(4), 445-55.
- Bullough, R. ve Draper, R. (2004). Making sense of the failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Burton, J. (2009). Reflective practice. A. Burns ve J. C. Richards (Ed.) *The Cambridge guide to second language teacher education* (s. 298-308) içinde. Cambridge University Press.
- Butcher, J. (2002). A case for mentor challenge? The problem of learning to teach post-16. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 10(3), 197-220.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 32, 470-83.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). PegemA.
- Cabaroğlu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, 44, 7988.
- Caldwell, B. ve Carter, E. (1993). *The return of the mentor teacher: Strategies of workplace learning* (1. Baskı). The Falmer Press.
- Cangil, E. B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-11.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carroll, T. R. (2007). *Teaching critical thinking. Critical thinking workshop* (2. Baskı). The Amazing MeetingV, Las Vegas.
- Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioural disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D. ve Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age* (2. Baskı). Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Cephe, P. T. (2009). An analysis of the impact of reflective teaching on the beliefs of teacher trainees. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 182-191.

- Cevizci, A. (2021). *Eğitim felsefesi* (5. Baskı). Say Yayınları.
- Charmaz, K. ve Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. Gubrium J. (Ed.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. Baskı, s. 347–367) içinde. Sage.
- Chi, N. H. P. (2015). *The effectiveness of the practicum in EFL teacher education: Case studies of three universities in Vietnam*. [Doktora Tezi]. RMIT Üniversitesi.
- Chien, C. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and Professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching*, 21(3), 328-345.
- Choi, E. ve Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63.
- Chopin, S. M., Danish, S. J., Seers, A. ve Hook, J. N. (2012). Effects of mentoring on the development of leadership self-efficacy and political skill. *Journal of Leadership Studies*, 6(3), 17-32.
- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12. Baskı). Pearson.
- Clarke, A. ve Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90(4), 1–14.
- Coates, B. ve Hartup, W. W. (1969). Age and verbalization in observational learning. *Developmental Psychology*, 1(5), 556–562. <https://doi.org/10.1037/h0027970>
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 415-428.
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Carney, M. C., Chang, W., Fernández, M. B., Keefe, E. S., Miller, A.F., Sánchez, J. G. ve Stern, R. (2017). *Teacher quality and teacher education policy* (1. Baskı). Routledge.
- Cochran-Smith, M. ve Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, ve D. J. McIntyre (Ed). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* içinde. Routledge.
- Cochran-Smith, M., Keefe, E. S., Carney, M. C., Sánchez, J. G., Olivo, M. ve Smith, R. J. (2020). Teacher preparation at new graduate schools of education. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 8-37.
- Cohen-Sayag, E. ve Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 20-36.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. ve Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- Couture, E. (2003, Nisan 9-12). *Emotional intelligence, leadership style and the mentor-mentee relationship*. Council of Academic Programs in Communications Sciences and Disorders. New Mexico, US.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cooper, T. C., Hall, J. K., Hawkins, A., LaFleul, R. A., Rossbachel, B., Walz, C. C. ve Young, M. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: Call for action. *Foreign Language Annals*, 37(1), 37-45.

- Coşkun, A. ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Coşkun, S. ve Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 10(19), 29-49.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. ve Bergen, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 729.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Sage.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. Baskı). Sage.
- Creswell, J. W. ve Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative research* (8. Baskı). Pearson.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5. Baskı). Sage.
- Cronbach, L. J. (2014). *Essentials of psychological testing* (2. Baskı). Harper Collins.
- Crook, C. C. (2016). *The predictive relationship between specific teacher characteristics and the perceived sense of teacher self-efficacy of non-native English speaking teachers of English as a foreign language in rural Thailand*. [Doktora Tezi]. Liberty Üniversitesi.
- Çamadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42.
- Çankaya, P. (2018). The exploration of the self-efficacy beliefs of English language teachers and student teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 12-23.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çay, E. (2022). *Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin görüşler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelebi, M. ve Kuşçuçuran, B. N. (2019). İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 9831009.
- Çelik, S. (2019). *Pre-service EFL teachers' perceived and actual reflectivity levels on reports written during practicum*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, Ş. N. ve Kasap, S. (2019). Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmen yetiştirme programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1010-1031.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304323.
- Dağ, N. ve Sarı, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 115-129.

- Dağdeviren-Ertaş, B. (2023). Öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, akademik motivasyon ve akademik özyeterlik: Bir CHAID analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3),1503-1513.
- Daloğlu, A. (2006). School as a learning community: Professional and personal growth of teachers through mentoring. *English Language Teacher Education and Development*, 9, 1-8.
- Dana, N. F., Yendol-Hoppey, D. ve Killion, J. (2008). *The reflective educator's guide to professional development: Coaching inquiry-oriented learning communities* (1. Baskı). Sage.
- Daniel, M. F. ve Auriac, E. (2009). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory* 43(5), 415-435.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. ve Baratz-Snowden, J. (Ed.). (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve* (1. Baskı). Jossey-Bass.
- Daspit, T. ve Weaver, J. A. (1999). *Popular culture and critical pedagogy* (1. Baskı). Garland Publishing Inc.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* (1. Baskı). Plenum Press.
- Degener, S. (2001). Making sense of critical pedagogy in adult literacy education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 2(2).
- Delandshere, G. ve Arens, S. (2001). Representations of teaching and standards-based reform: Are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17, 547-566.
- DeMeyer, M. K., Alpern, G. D., Barton S., DeMyer, W. E., Churchill, D.W., Hingtgen, J. N., Bryson, C. Q., Pontius, W. ve Kimberlin, C. (1972). Imitation in autistic, early schizophrenic, and non-psychotic subnormal children. *J Autism Child Schizophr*, 2(3), 264-87. doi: 10.1007/BF01537618. PMID: 4678763.
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, O. ve Aktı-Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 307-321. DOI:10.21666/muefd.842880
- Demirbolat, A. O. (2006). Education faculty students' tendencies and beliefs about the teacher's role in education: A case study in a Turkish university. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1068-1083.
- Demirbudak, D. (2012). Fostering propensities for reflective practice at undergraduate methodology and practicum courses. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 39-58.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Denmark, V. ve Podsen, I. J. (2006). *Coaching and mentoring first-year and student teachers* (2. Baskı). Routledge.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5. Baskı). Sage.

- Deveci, C. Ç., Buyruk, A. A., Erdoğan, P. ve Toy, B. Y. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14).
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (3. Baskı, T. Totan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture* (1. Baskı). G. P. Putnam's Sons.
- _____. (1997). *How we think*. Henry Regnery. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- _____. (2000). *Experience and education*. Dover Publications Inc.
- _____. (2009). *Democracy and education*. SMK Books.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development* (1. Baskı). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Harran Education Journal*, 3(1), 24-38.
- Doğan, Ç. (2020). *The relationship between English teachers' self-efficacy beliefs and their classroom practices: A southeastern case from Turkey*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Doğru, M., Şeren, N. ve Koçulu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 464-472.
- Dölen, E. (2010a). *Darülfünun'dan üniversiteye geçiş* (1. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- _____. (2010b). *Cumhuriyet döneminde Osmanlı Darülfünunu* (1. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dulany, D. E., Jr. ve O'Connell, D. C. (1963). Does partial reinforcement dissociate verbal rules and the behavior they might be presumed to control? *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 2(4), 361-372. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(63\)80105-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(63)80105-X)
- Dulany, Don E. (1968). Awareness, rules, and propositional control: A confrontation with SR behavior theory. T. Dixon ve D. Horton, *Verbal behavior and general behavior theory* (s. 340-387) içinde. Prentice-Hall.
- Duman, S. N. ve Erdamar, G. (2018). Conflict situations between student teachers and mentor teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 20-35.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de orta öğretime öğretmen yetiştirme*. Milli Eğitim Basımevi.
- Durakoğlu, A., Biçer, B. ve Zabun, B. (2013). Paulo Freire's alternative education model. *Anthropologist*, 16(3), 15-32.
- Dursunoğlu, H. (2003) Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler (Rapor No. 54131-TR). Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi, Washington, DC: U.S.
- Edmonds, W. A. ve Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (4. Baskı). Sage.
- Edwards, A. ve Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.

- EF English Proficiency Index. (2022). EF EPI Index 2022.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (s. 15-19) içinde. Falmer Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition* (1. Baskı). Oxford University Press.
- Elmas Ahlatcıoğlu, M. (2020). *Yansıtıcı günlük yazımının sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerine ve yansıtma düzeylerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Epp, S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1379-1388.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Erbaş, K. (2005). Çoklu gösterimlerle problem çözme ve teknolojinin rolü. *TOJET*, 4(4), 88-92.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eydur, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (16. Baskı). Arkadaş Yayınları.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi* (1. Baskı). Ankara DTCF.
- Erol, Y. C. ve Özdemir, Y. T. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874-894.
- Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175-183.
- Ersin, P. ve Atay, D. (2021). Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 203-215.
- Esen, Y. (2013). A study for developing gender sensitivity in pre-service teacher education. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Eslami, Z. R. ve Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of non-native EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11(4), 1-19.
- Estes, W. K. (1972). Elements and patterns in diagnostic discrimination learning. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 34(2), 84-95.
- European Commission (2006). The key competences for lifelong learning – a european framework. *Official Journal of the European Union*, 394(1).
- European Commission (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Facione, P. A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70, 253-261.

- Faez, F. ve Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471.
- Falotico, R. ve Quatto, P. (2015). Fleiss' kappa statistic without paradoxes. *Quality and Quantity*, 49(2), 463-470. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0003-1>
- Falout, J. (2014). Circular seating arrangements: Approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 275-300. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.6>
- Farrell, T. S. C. (2008). Here is the book, go and teach: ELT practicum support. *RELC Journal*, 39, 226-241.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla, Spain.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking. An introduction* (1. Baskı). Cambridge University.
- FNBE- Finnish National Agency for Education. (2018). Finnish education in a nutshell.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. ve Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Freeman, D. ve Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Freiberg, C. R. (1994). *Freedom to learn* (3. Baskı). Prentice Hall.
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.
- _____. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (S. Ayhan, Çev.). İmge Yayınları.
- Freire, P. ve Shor, I. (2009). *Dönüşümün riskleri ve hissettirdiği korkular? Paulo Freire ile söyleşi, Eleştirel Pedagoji söyleşileri* (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Fridlund, A. J., Beck, H. P., Goldie, W. D. ve Irons, G. (2012). Little Albert: A neurologically impaired child. *History of Psychology*, 15(4), 302-327. doi:10.1037/a0026720
- Furlong, J. ve Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge* (1. Baskı). Routledge.
- Gabriele, A. J. ve Joram, E. (2007). Teachers' reflections on their reform-based teaching in mathematics: Implications for the development of teacher selfefficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60-74.
- Galbraith, M. W. ve Cohen, N. H. (1997). Principles of adult mentoring scale: Design and implications. *Michigan Community College Journal*, 3(1), 29-50.
- Gale, E. N. ve Jacobson, M. B. (1970). The relationship between social comments as unconditioned stimuli and fear responding. *Behaviour Research and Therapy*, 8(3), 301-307. [https://doi.org/10.1016/00057967\(70\)90074-4](https://doi.org/10.1016/00057967(70)90074-4)
- Ganjabi, M., Jafarigohar, M., Soleimani, H. ve Iravani, H. (2013). Investigating the role of self efficacy in manipulating textbooks: A matter of Iranian language teachers. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(6), 76-87.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource management* (1. Baskı). Routhledge.

- Gearhart, M., Nagashima, S., Clark, S., Schwab, C., Vendlinski, T., Osmundson, E. ve Herman, J. (2006). Developing expertise with classroom assessment in K-12 science: Learning to interpret student work. Interim findings from a two-year study. *Educational Assessment*, 11, 237-263.
- Geçim, B. ve İmer-Çetin, N. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 97-122. doi: 10.17244/eku.1198098
- Gelişli, Y. (1993). *1933 Üniversite Reformu ile 1981 Üniversite Reformunun tarihi perspektifi içinde karşılaştırmalı analizi, eğitim programları ve öğretim*. Milli Eğitim Basımevi.
- Gerst, M. S. (1971). Symbolic coding processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(1), 7-17. <https://doi.org/10.1037/h0031029>
- Ghasemboland, F. (2014). *Self-efficacy beliefs among English as a foreign language teachers in selected language centers*. [Doktora Tezi]. Malaya Üniversitesi.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A consruct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. A Critical Reader. West View Press.
- . (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (1. Baskı, B. Baysal, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- . (2008). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education* (2. Baskı.). Taylor & Francis Group.
- . (2009). *Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? Eleştirel pedagoji söyleşileri*. (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. ve McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213- 238.
- . (1992). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. *Journal of Education*, 174(1), 7-30.
- Glenn, B. C. (2002). Critical rhetoric and pedagogy: Considering student-centered dialogue. *Radical Pedagogy*, 4(1), 91-111.
- Glickman, C. ve Bey, T. (1990). Supervision. R. Houston, M. Haberman ve J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (s. 549-566) içinde. Macmillan.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-478.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- . (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goomansingh, R. V. (2009). *Using critical pedagogy to educate for democracy in the graduate classroom*. [Doktora Tezi]. Toronto Üniversitesi.
- Gorrell, J. ve Capron, E. W. (1991). Cognitive modeling and self-efficacy: effects on pre service teachers' learning of teaching strategies. *Journal of Teacher Education*, 41(4), 15-22.

- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in Education*, 13, 1-8.
- Gök, F. (1999). *75 yılda eğitim* (1. Baskı). Kolektif Tarih Vakfı Yayınları.
- Gök, M. ve Gep, M. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci merkezli etkinlik geliştirme bilgileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 11(42), 92-118.
- Gökçearslan, Ş. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım biçimleri: Riskli davranışlar ve fırsatlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 383-404.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34, 239-254.
- Göksun, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gökkyer, N. ve Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 691-712.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2013). Mentor öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanmadaki yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 135-173.
- Gömleksiz, N. ve Aslan, S. (2019). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları. *Journal of History School*, 43, 1546-1583.
- Gray, W. A. ve Gray, M. M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*, 43(3), 37-43.
- Grenfell, M. ve Kelly, M. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference* (1. Baskı). Southampton: Peter Lang Publishers.
- Groenke, S. L. ve Hatch, J. A. (2009). *Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era*. Springer Science Business Media.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gül, İ. ve Çelik, Y. (2018). Yeni düzenlemeler bağlamında öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2553-2567.
- Gülbahar, B., Kuzu, O. ve Sivacı, S. Y. (2023). The relationship between the attitudes of teaching profession, life satisfaction, possible selves and the emotional states of pre-service teachers. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(2), 18-33.
- Gülbak, G. M. (2024). The experiences of the practicum dyad: A meta-synthesis from Turkish EFL case (2012-2022). *Kastamonu Education Journal*, 32(1), 159-167.
- Gülbak, G. M., Altun, A. ve Akcan, S. (2024). The impact of online training on mentoring in a teacher education program. *IJRTE*, 15(5), 92-106.
- Güler, C. (2022). *Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de uygulanan ilkökul yabancı dil (İngilizce) eğitimprogramlarının karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gültekin Talayhan, Ö. ve Babayiğit, M. V. (2023). Foreign language teaching in Türkiye: Historical development, problems and solutions. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 246-260. DOI:10.47477/ubed.1342598

- Gümüşok, F. (2014). *Engaging pre-service EFL teachers in the evaluation process: Self-evaluation and peerevaluation as a reflective practice in the practicum*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Gündüz, Y. ve Korkmaz, Z. S. (2014). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin önemi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(11), 18-33.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye’de İngilizce eğitimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 413435.
- Güneş şinego, S. ve Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademik Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi* (8. Baskı). Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Güven, S. ve Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79-104. doi: 10.17244/eku.995986
- Ha, H. T. T. (2020). *Vietnamese EFL teacher self-efficacy in practice*. [Doktora Tezi]. Victoria Üniversitesi.
- Habermas, J. (2004). *İdeoloji olarak teknik ve bilim*. (M. Tüzel, Çev.). YKY.
- Halpern, D. F. ve Hakel, M. D. (Ed.). (2002). *Applying the science of learning to university teaching and beyond* (4. Baskı). Jossey-Bass.
- Hartwig, S. J. ve Schwabe, F. (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 100-122.
- Hassaskhah, J. (2011). Feuerstein’s theory of mediation and its impact on EFL teachers’ sense of efficacy. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 5(7), 89-113.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings* (1. Baskı). Suny Press.
- Hatipoğlu, M. T. (1998). *Türkiye üniversite tarihi 1845-1997* (1. Baskı). Selvi Yayınevi.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Haznedar, B. (2010, Kasım 11-13). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. ICONTE International Conference on New Trends in Education and their Implications Antalya-Turkey.
- Helman, L. (2006). What’s in a conversation? Mentoring stances in coaching conferences and how they matter. B. Achinstein ve S. Athanases (Ed.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* (s. 69-82) içinde. Teachers College Press.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. ve Bergen, T. (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers’ developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049–1058.
- Herrington, J., Oliver, R. ve Reeves, T. C. (2007). Immersive learning technologies: Realism and online authentic learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 80-99.
- Herrington, J., Reeves, T. ve Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. M. Spector, D. Merrill, J. Elen, et al. (Ed.) *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 123-147) içinde. Springer.

- Hicks, D. J. (1971). Girls' attitudes toward modeled behaviors and the content of imitative private play. *Child Development*, 42(1), 139-147. <https://doi.org/10.2307/1127070>
- Hilal, Ü. S. (2014). *Effects of different seating arrangement on learning experience: The case of medium sized lecture settings in Bilkent University*. [Yüksek Lisans Tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Hobson, A. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 5-20.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. ve Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (1. Baskı). Routledge.
- Hooper, D, Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *EJBRM*, 6(1), 53-60.
- Housego, B. E. J. (1990). Student teachers' feelings of preparedness to teach. *Canadian Journal of Education*, 15(1), 37-56.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- https://eski.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf 11.06.2025 tarihinde <https://eski.yok.gov.tr> adresinden tarihinde alınmıştır.
- Huffman, G. ve Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.
- Hunnskaar, T. S., Lejonberg, E. ve Nesje, K. (2025). Identifying mentee roles in tool-based practicum mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 33(3), 294-316.
- Hutchins, R. M. (1937). Ideals in education. *American Journal of Sociology*, 43(1).
- Hwang, Y. S. ve Evans, D. (2011). Attitudes toward inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- İlgan, A., Sevinç, O. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- İrmak, S. (1981). *Atatürk devrimleri tarihi* (1. Baskı). Yapı ve Kredi Bankası Yayınları.
- ISTE. International Society for Technology in Education. (2016). ISTE Standards: Students.
- İşık, A. (2005). Egemen dilin diğer dilleri etkisi altına alması ve yabancı dil eğitimi. *İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(11), 83-102.
- _____. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- İşık, K. (2019). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri*. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Izadinia, M. (2012). Teacher educators as role models: A qualitative examination of student teachers' and teacher educators' views towards their roles. *The Qualitative Report*, 17(47), 1-15.

- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi, bir örgüt geliştirme modeli*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İlgör, B. (2019). *The relationship between English teachers' professional identity perceptions and self-efficacy beliefs*. [Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre iyi öğretmen olgusu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1169-1206. <https://doi.org/10.17679/inuefd.894865>
- İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 1(1), 2-10.
- _____. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgünleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 1, 14-24.
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-233.
- İnan, A. (1984). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler* (4. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İrban, D. (2023). *Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İsmailoğlu, S. ve Zorlu, T. (2018). Yapılandırmacı eğitim felsefesinde dersliklerin mekânsal özellikleri üzerine bir değerlendirme: Rize ili örneği. *Online Journal of Art and Design*, 6(1), 148-173.
- İyison, G. ve Onur Sezer, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 528-542.
- Jadwick, D. K. (1997). *The perceptions of effectiveness of mentoring relationships in higher education*. [Doktora Tezi]. Florida Atlantic Üniversitesi.
- Joldersma, C. (1999). The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *Journal of Educational Thought*, 35(2), 129-148.
- Jonassen, D. H. ve Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (4. Baskı). Macmillan.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre- service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 439-452.
- Kafadar, O. (2000). 1933 Üniversite Reformu'nun felsefe eğitime etkileri. *Felsefe Dünyası*, 31(1), 49-62.
- Kagan, D. ve Albertson, L. (1987). Student teaching: perceptions of supervisory meetings. *Journal of Education for Teaching*, 13(1), 49-60.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde mentorluk*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kalaycı, K. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (1. Baskı). Asil Yayınevi.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. ve Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 233-245.

- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction* (2. Baskı). Greenwood Publishing Group.
- Kansu, C. A. (2019). *Tonguç'un kitapları - Bir deneme* (5. Baskı). Cumhuriyet Kitapları.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karaduman, B. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 339-353.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karakuş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(9), 361-377.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. Baskı). Nobel.
- Karimi, M. N., Abdullahi, K. ve Haghighi, J. K. (2016). English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations towards reading and their reading instructional practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 155-170.
- Kastelan-Sikora, K. M. (2013). *Mentoring beginning second language teachers: Perceptions of challenges and expectations of support*. [Doktora Tezi]. Alberta Üniversitesi.
- Kavcar, C. (2002, Mayıs 1-23). *Alan öğretmeni yetiştirme. Eğitimde Yansımalar VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Sivas.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, Kış-97.
- Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.
- Kelownay E. K. (1998). *Assessing model fit. Using lisrel for structural equation modeling* (3. Baskı). Sage Publications.
- Kerschensteiner, G. (1931). *Mürebbinin ruhu ve muallim yetiştirme meselesi* (İ. H. Tonguç, Çev.). Ankara Muallimler Birliği Neşriyatı.
- Kessels, J. ve Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kessing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1), 164-178.
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 483-508.
- Kızıltaş, E. Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Kissau, S. P. ve King, E. T. (2015). Peer mentoring second language teachers: A mutually beneficial experience? *Foreign Language Annals*, 48(1), 143-160.

- Kim, T. ve Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: Cooperating teachers' conceptual metaphors. *Journal for Education for Teaching*, 38(1), 67-82.
- Kincheloe, J. L. (2008a). *Critical pedagogy primer* (1. Baskı). Peter Lang Publishing.
- _____. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri* (1. Baskı). İmece Yayınları.
- Kivunja, C. (2013). Embedding digital pedagogy in pre-service higher education to better prepare teachers for the digital generation. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 131-142.
- Kline, R. B. (2011). *Hypothesis testing. Principles and practice of structural equation modeling* (3. Baskı). The Guilford Press.
- Knight, T. ve Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The UrbanReview*, 3(32), 140-164.
- Kocaturk, U. (1999). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Koç, E. M. (2008). *An investigation of cooperating teachers' roles as mentors during the teaching practicum at distance B.A. program in ELT at Anadolu University Open Education Faculty*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Koçoğlu, Ç. ve Köymen, Ü. (2003). Öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresinin yaratıcı düşünmeye etkisi. *TOJET*, 2(3), 127-136.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484.
- Kozağaç, Z. B. (2015). *Matematik bolumu öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve sosyal becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köksal, D. (2008). *Yabancı dil eğitimi bölümleri için teoriden pratiğe öğretmenlik uygulaması*. (Ed. Dinçay Köksal). Nobel.
- Köstekci, E. (2023). *Öğretim liderliği öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use* (1. Baskı). Heinemann.
- Knobloch, N. A. (2006). Exploring relationships of teachers' sense of efficacy in two student teaching programs. *Journal of Agricultural Education*, 47(2), 36-47.

- Knoblauch, D. ve Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166–179.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Korthagen, F. A. ve Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280.
- Kubanç, Y. ve Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1257-1275.
- Kuloğlu, A., Gürbüz, N. N., Tutuş, F. ve Özer, M. (2024). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 156-171 DOI: 10.55605/ejedus.1411047
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macro strategies for language teaching* (1. Baskı). Yale University Press.
- Kuyumcu, E. ve Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 333-366. doi:10.30900/kafkasegt.766974
- Kuzgun, H. ve Özdiç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 83-102.
- Kuzle, A. ve Biehler, R. (2015). Examining mathematics mentor teachers' practices in professional development courses on teaching data analysis: Implications for mentor teachers' programs. *ZDM Mathematics Education*, 47, 39-51.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları*. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Küçüköğlu, A. (2004, Temmuz 6-9). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme serüveninde eğitim enstitüleri ve bir model olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kükürt, R. O. (2007). *Özne sorunu açısından eğiten-eğitilen ilişkisi*. [Sözlü sunum]. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi, Tokat.
- Külekçi Akyavuz, E. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 324-347. DOI: 10.15285/maruaebd.559924
- Kwan, T. ve Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Lai, E. R. ve Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. National Council on Measurement in Education.
- Laney, D. (1990). Microcomputers and social studies. *OCSS Review*, 26, 30-37.

- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes towards the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. [DoktoraTezi]. Ohio State Üniversitesi.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265-275.
- Leikin, M. (2013). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 431-447.
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T. ve Christophersen, K. A. (2018). Developmental relationships in schools: Pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524-541.
- Leon-Carillo, C. D. (2007). Filipino pre-service education students' preconceptions of teacher roles viewed through a metaphorical lens. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 197-217.
- Levine, D. N. (2018). *Dialogical social theory* (Howard G. Schneiderman, Ed., 1. Baskı). Routledge.
- Lewis, T. (1999). Research in technology education: Some areas of need. *Journal of Technology Education*, 10(2), 41-56.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176-180.
- Li, C. (2024). How best mentors mentor: A metadiscursive investigation of mentoring styles in pre-service teacher training. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 1-14.
- Liebert, R. M., Neale, J. M. ve Davidson, E. S. (1973). *The early window; effects of television on children and youth* (1. Baskı). Pergamon Press. Oxford.
- Lin, H. L. ve Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623-635.
- Lin, S. Y., Wang, X. Q., Chen, L. W., Zhu, J. C. ve Wang, Y. B. (2017). The relationship between student teachers' professional identity and anxiety: The moderating role of campus pressure. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 214-223. doi: 10.4236/jss.2017.56019.
- Lin, W., Shein, P. P. ve Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 183-199.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 21(3), 251-263.
- Liou, D., Martinez, A. ve Rotheram-Fuller, E. (2016). Don't give up on me: Critical mentoring pedagogy for the classroom building students' community cultural wealth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29, 104-129. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1017849>
- Liou, H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. *System*, 29, 197-208.

- Liston, D., Whitcomb, J. ve Borko, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351- 358.
- Long, D. ve Riegle, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Bergin ve Garvey.
- Loveless, A. M., Burton, J. ve Turvey, K. (2006). Developing conceptual framework for creativity, ICT and teacher education. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 3-13.
- Lovo, P., Cavazos, L. ve Simmons D. (2006). From BTSA to induction: The changing role of school districts in teacher credential. *Issues in Teacher Education*, 15(1), 53–68.
- Marable, M. ve Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 25-37.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (1. Baskı). Bilim ve Sanat.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirici praksis* (1. Baskı, H. H. Aksoy ve N. Aksoy Çev.). Dipnot.
- McArthur, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education* 155, 493–504.
- McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth-century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417-433.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. Routledge.
- _____. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- _____. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (1. Baskı, M. Y. Eryaman ve H. Arslan Çev. Ed.). Anı.
- _____. (2024). Critical pedagogy: A look at major concepts. A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam, M. Baltodano, *The critical pedagogy reader* (4. Baskı, s. 61-83) içinde. Routledge.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi hakkında raporu*. Devlet Basımevi.
- Malderez, A. (2009). Mentoring. Burns, A. ve Richards, J. C. (Ed.), *Second language teacher education* (s.259-268) içinde. Cambridge University Press.
- Malle, B. F. (2011). Attribution theories: How people make sense of behavior. Chadee D. *Theories in social psychology* (s. 72-95) içinde. Wiley-Blackwell.
- Mandel, Y. L. (1969). *An analysis of the educational philosophy of Arthur E. Bestor, Jr.* [Yüksek Lisans Tezi]. Loyola Üniversitesi.
- Mantle-Bromley, C. (2003). The status of early theories of professional development school potential. I.Guardarrama, J. Ramsey ve J. Nath (Ed.), *Forging alliances in community and thought. Research in professional development schools* (s. 3-30) içinde. Information Age.
- Margolis, J. (2007). Improving relationships between mentor teachers and student teachers: Engaging in apedagogy of explicitness. *The New Educator*, 3(1), 75-94.
- Mashhady, H. (2013). Toward an analysis of the bond between emotional intelligence and self efficacy among EFL teachers. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 2(4), 3240.
- McGill, I. ve Brockbanck, A. (2012). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching* (2. Baskı). Kogan Page Business Books.

- MEB. (1995). MEB aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. Tebliğler Dergisi, 1995/2423, 49–63.
- _____. (1998a). Milli eğitim: Cumhuriyet'in 75. yılında gelişmeler ve hedefler. Milli Eğitim Basımevi.
- _____. (1998b). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı 2493.
- _____. (2006). XVII. Millî Eğitim Şurası (13-17 Kasım) Kararları.
- _____. (2010). XVIII. Millî Eğitim Şurası (1-5 Kasım) Kararları.
- _____. (2015). MEB öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, 29329, 17 Nisan 2015.
- _____. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı 2702.
- _____. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikler. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- _____. (2018). İngilizce dersi öğretim programı. Ankara.
- _____. (2021). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: Practical solutions to today's classroom problems*. RVEL Education.
- Mena, J. ve Clarke, A. (2020). The mentoring profile inventory grid: Thinking differently about classroom teachers who work with pre-service teachers in practicum settings. *Championing cutting-edge 21st century mentoring and learning models and approaches* içinde (s. 6-26). Brill.
- Menendez, J. L. (2007). *Modernising initial teacher education/training: Primary teachers as technicians/deliverers or moral craftpersons. Who cares? Who decides?* [Doktora Tezi]. NottinghamTrent Üniversitesi.
- Merç, A. (2004). *Reflections of PTs throughout their teaching practicum: What has been good? What has gone wrong? What has changed?* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- _____. (2015). Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre service EFL teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Meroño, L., Calderón, Arias-Estero, J. L. ve Calderón, A. (2023). Teachers' professional development needs: Acritical analysis of TALIS through structural equation modelling. *European Journal of Teacher Education*, 1–20.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4. Baskı). Sage.
- Metzger, S. S. ve Wu, M. (2008). Commercial teacher selection instruments: The validity of selecting teachers through beliefs, attitudes, and values. *Review of Educational Research*, 78(4), 921-940.
- Michael, D. N. ve Maccoby, N. (1961). Factors influencing the effects of student participation on verbal learning from films: Motivating versus practice effects, "feedback" and overt versus covert responding. A. A. Lumsdaine (Ed.) *Students response in programmed instruction* (s. 271-293) içinde. National Academy of Sciences, National Research Council.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice* (1. Baskı). Falmer Press.
- Milner, R. M. ve Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American Teacher's self efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Mitchell, R., Myles, F. ve Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.
- Moafian, F. ve Ghanizadah, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes. *System*, 37, 708-718.
- Moradi, F., Nazari, M. ve Kogani, M. (2024). Intersections of social justice and emotion labor among English language teachers: A perezhivanie inquiry. *System*. 125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103417>
- Moss-Weir, V. M., Bourne, P. A. ve Charles, M. (2020). An empirical evaluation of the mentorship and beginner teacher induction programme in Jamaica. *Social Science and Humanities Journal*, 4(4), 1860-1888.
- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 53-63.
- Mulvihill, T. M. ve Martin, L. E. (2016). Voices in education: Mentoring. *The Teacher Educator*, 51(1), 1-8.
- Naillioğlu-Kaymak, M. N. ve Sezgin, F. (2020). Aday ve danışman öğretmenler için mentorluk rolleri ölçeklerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 349-375.
- _____. (2021). Danışman mentorluk rolleri: Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345.
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-802.
- Nalumansi, G. (2011). *Perceptions of mentor teachers in a professional development school: A mixed-methods study*. [Doktora Tezi]. Loyola Üniversitesi.
- Namal, Y. ve Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 27-35.
- National Research Council. (2011). Assessing 21st century skills: Summary of a workshop. J. A. Koenig (Rapporteur). *Committee on the assessment of 21st century skills*. The National Academies.
- Navidnia, H. (2009). Psychological characteristics of English language teachers: On the relationship among big five personality traits and teacher efficacy beliefs. *JELS*, 1(1), 79-99.
- Neary, M. ve Winn, J. (2009). Student as producer: Reinventing the student experience in higher education. L. Bell, H. Stevenson ve M. Neary (Eds.). *The future of higher education: Policy, pedagogy and the student experience* (s. 192-209) içinde. Continuum.
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 181-185.

- Nguyen, H., Wijarwadi, W. ve Alonzo, D. (2024). *Preservice teacher mentoring in TESOL contexts: A systematic review*. 10.1007/978-3-031-43208-8_14-1.
- Nicol, D. (2009) Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34(3), 335-352.
- _____. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 501-517.
- NIE - National Institute of Education. (2009). A teacher education model for the 21st century. Singapore.
- Nieveen, N. ve Plomp, T. (2018). Curricular and implementation challenges in introducing twenty-first century skills in education. Griffin, P. ve Care, E, *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 259-276) içinde. Springer.
- Nixon-Ponder, S. (1995). Using problem-posing dialogue in adult literacy education: Teacher to teacher. *Kent State University, Ohio Literacy Resource Center, Department of Education*.
- Noe, R. (1988). Investigation of determinants successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- OECD. (2019). TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners.
- Oğuzkan, F. (1990). Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri. *Eğit-Der Yayınları*, 2, 12-37.
- Ohara, Y., Saft, S. ve Crookes, G. (2000). Teacher exploration of feminist critical pedagogy in beginning Japanese as a foreign language class. Paper presented at the University of Hawai'i, Manoa.
- Okazaki, T. (2005). Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), 174-202.
- Oktay, Y. B. ve Osam, Ü. V. (2013). Viewing foreign language teachers' roles through the eyes of teachers and students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 249-261.
- Okumuş, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlik tasarlama becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Millî Eğitim*, 50(229), 93-127.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective teachers*. OECD Publishing.
- _____. (2008). Germany workshop on advancing innovation: Human Resources, Education and Training.
- _____. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- _____. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from A round the world*. OECD Publishing.
- _____. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*.
- _____. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*, PISA, OECD Publishing.
- Orhan, G. (2020). *Ders araştırması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Orhan-Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Ormrod, J. E. (2011). *Educational psychology: Developing learners* (7. Baskı). Pearson/Allyn ve Bacon.
- Orsmond, P., Merry, S. ve Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-324.
- Ölçü-Dinçer, Z. (2022). The optimal role for English teachers: Reflective practitioner. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 311-338.
- Ölmez Çağlar, F. (2019). *Relationships among possible selves, motivations and self- efficacy beliefs of senior student teachers of English*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Öncü, A. (2002). *Akademisyenler: Üniversite reformu söyleminde batı, modernleşme ve batıcılık*. (U. Kocabaşoğlu, Ed., s. 521-525). İletişim Yayınları.
- Önder, M. (2016). *Türk eğitim tarihi* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Örsdemir Panpallı, E. (2016). *Becoming a mentor: An action research on enhancing an EFL teacher's mentoringskills in Turkey*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Örsdemir, E. ve Yıldırım, R. (2020). "I would like her to..." ELT student-teachers' reflections on mentoringpractices. *PASAA*, 59(3), 47-76.
- Özcanlı, Ş. O ve Bada, E. (2022). Anadili İngilizce olmayan İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 19-43.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *GUJGEF*, 32(2), 515-536.
- Özdemir, F., Kılıç Zengin, E., Durmaz, A. ve Karaca, A. (2024). Eğitim müfredatlarının uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-380.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- _____. (2012). *Mentor and supervior support on the teacher self-efficacy beliefs of English pre-service teachers*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özdemir, T. (2007). Köy Enstitüleri gerçeği. Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özdemir, T. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özel, M., Çağlak, S. ve Erdoğan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 24, 73-82.
- Özfidan, B., Burlbaw, L. M. ve Aydın, H. (2018). The minority languages dilemmas in Turkey: A critical approach to an emerging literature. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 1-19.
- Özgüden, M. (2007). *Türkiye 'de sivil toplum ideolojisi: Yeni Sağ, sol liberalizm ve siyasal İslamcılık üzerine bir inceleme*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk vementorun yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 55-70.
- Özkanal, Ü. ve Yüksel, İ. (2023). Mentoring ELT pre-service teachers: To use or not to use L1 in languageclassroom. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 217-236.

- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası* (1. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- _____. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. MEB Yayınları.
- Öztürk, N. (2002). Ahilik teşkilatı ve günümüz ekonomisi, çalışma hayatı ve iş ahlakı açısından değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 43-56.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. Baskı). London: McGraw-Hill, Open University Press.
- Partnership for 21st Century Skills – P21. (2015). P21 framework definitions.
- _____. (2018). Showcasing the nation’s best in 21st century learning.
- Peca, K. (2000). Critical theory in education: Philosophical, research, sociobehavioural, and organizational assumptions. *Eastern New Mexico University*. ERIC Number: ED 450057.
- Pegg, A. ve Carr, J. (2010). Articulating learning and supporting student employability: Using the concept of ‘illusio’ to make sense of the issues raised by distance learners. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 12(2), 78-90.
- Phan, N. T. T. ve Locke, T. (2016). Vietnamese teachers’ self-efficacy in teaching English as a Foreign Language: Does culture matter? *English Teaching: Practice ve Critique*, 15(1), 105-128.
- Philippines, B., Escarlos, G. S. ve Tan, D. A. (2017). Motives, attitudes and performance of teacher education students. *International Journal of Scientific ve Technology Research*, 6(10), 20-25.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (2002). *Understanding curriculum* (4. Baskı). PeterLang.
- Playko, M. A. (1991). Mentors for administrators: Support for the instructional leader. *Theory into Practice*, 30(2), 124-127.
- Postman, L. ve Sassenrath, J. (1961). The automatic action of verbal rewards and punishments. *The Journal of General Psychology*, 65(1), 109–136. <https://doi.org/10.1080/00221309.1961.9920464>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers’ perceptions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Prabakar, I., Jerome, V., Kaviarasu, S., Mariadoss, S., Anbarasu, M. ve Xavier, S. (2024). The impact of teacher leadership traits on student success: A correlational study. *Indian Journal of Information Sources and Services*, 14(4), 141-146. <https://doi.org/10.51983/ijiss-2024.14.4.22>
- Rajuan, M., Beijard, D. ve Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- Reed, J. ve Black, D. J. (2006). Toward a pedagogy of transformative teacher education. World educational links. *Multicultural Education*, Winter, 34-39.

- Redd, W. H. ve Birnbrauer, J. S. (1969). Adults as discriminative stimuli for different reinforcement contingencies with retarded children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7(3), 440-447. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(69\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0022-0965(69)90006-X)
- Reitman, G. ve Karge, B. D. (2019). Investing in teacher support leads to teacher retention: Six supports administrators should consider for new teachers. *Multicultural Education*, 27(1), 7-18.
- Reves, T. ve Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teachers' self image: An international survey. *System*, 22(3), 353-367.
- Richards, J. C. (2021). Teacher, learner and student-teacher identity in TESOL. *RELC Journal*, 54, 252-266. <https://doi.org/10.1177/0033688221991308>
- Richards, J. C. ve Farrell, T. (2011). *Practice teaching: A reflective approach* (1. Baskı). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Riggs, I. ve Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Rigler, S. E. (2002). *Mentor-mentee transactions: Insights into the mentoring of two beginning English teachers*. [Doktora Tezi]. Georgia Üniversitesi.
- Rury, J. L. (1999, Nisan 19-23). Educating urban youth: James Conant and the Changing Context of Metropolitan America, 1945-1995. [Sözlü sunum]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec, Canada.
- Sabokrouh, F. ve Barimani-Varandi, S. (2013). The effect of EFL teachers' attitude towards English language and English language proficiency on their sense of efficacy. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(4), 117-125.
- Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21.Yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sağ, R. (2007). *Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sağlam, G. (2007). *Perceived roles and responsibilities and challenges of CT's in the procedure of teaching practice course in practicum*. [Doktora Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Saldana, J. (2018). *Writing qualitatively: The selected works of Johnny Saldana* (1. Baskı). Routledge.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. ve Christophersen, K. A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46(3), 424-439.
- Sarı, M. H., Dağ, N. ve Taşgın, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mentor-menti ilişkisine yönelik algıları: Bir metaforik çalışma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 813-831. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.849836>
- Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Schermele-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Mülér, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner* (1. Baskı). Jossey-Bass Inc. Publishers.

- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16.
- Shaw, S. J. (1977). *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, Volume II, Reform, Revolution and Republic, The Rise of Modern Turkey, 1808-1975, Cambridge University Press.
- Schmidt, J. A. ve Wolfe, J. S. (2009). The mentor partnership: Discovery of professionalism. *NASPA Journal*, 46(3), 371-381.
- Schunk, D. H. (2019). *Learning theories: An educational perspective* (8. Baskı). Macmillan.
- Seferoglu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of pre-service English teacher education program in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369-378.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- _____. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Senler, B. ve Sungur, S. (2010). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy: A case from Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 771-775.
- Senom, F., Shah, S. S. A., Nor, A. M. ve Fahrurrazi, F. A. I. (2025). The management of supervisor-mentor partnership to support preservice teachers' professional identity development during practicum. *MOJEM*, 13(1), 1-16.
- Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). The relationship between the attitudes towards teaching profession and the anxiety level of prospective primary school teachers. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34.
- Serin, N. (2019). *Self-efficacy beliefs of English language teachers: To be or not to be a nonnative speaker*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Serin, O., Serin, U., Saracaloğlu, S. A. ve Kesercioğlu, T. (2004). Fen grubu öğretmen adaylarının mesleğe yöneliktutumlarının karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 121-136.
- Sezer, G. O. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıfta kullandıkları materyal tercihlerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 23-33.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Shapiro, S. S. ve Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Shillingstad, S., McGlamery, S., Davis, B. ve Gilles, C. (2014). Navigating the roles of leadership: Mentors perspectives on teacher leadership. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 1, 12-20.
- Shook, J. R. (2023). *Pragmatism* (1. Baskı). MIT Press.
- Shook, J. R. ve Margolis, J. (2006). *A companion to pragmatism* (1. Baskı). Blackwell.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(4), 2-32.
- Shor, I. ve Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues for transforming education* (1. Baskı). Bergin & Garvey.

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change* (1. Baskı). University of Chicago Press.
- Sierra, H. (2020). *Surviving and thriving: A description of the experiences of teachers and mentors during a California induction program*. [Doktora Tezi]. Concordia Üniversitesi.
- Smith, P. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-58.
- Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning*, 2(2), 54-67.
- Soruç, A. ve Çepik, S. (2013). A critical analysis of foreign language pre-service teacher education in Turkey. *Anthropologist*, 16(1-2), 319-324.
- Sönmez, G. ve Köksal, O. (2022). A critical overview of English language education policy in Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 11(1), 1-9.
- Sönmez, V. (2019). *Bilim felsefesi* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- _____. (2011). *Eğitim felsefesi* (13. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sperling, H. (1965). *James Bryant Conant: A critical analysis of his role as an educational reformer*. [Yüksek Lisans Tezi]. Loyola Üniversitesi.
- Spielberger, C. D. ve DeNike, L. D. (1966). Descriptive behaviorism versus cognitive theory in verbal operant conditioning. *Psychological Review*, 73(4), 306-326. <https://doi.org/10.1037/h0023454>
- Sprent, P. ve Smeeton, N. C. (2001). *Applied nonparametric statistical methods* (3. Baskı). Chapman veHall/CRC.
- Spring, J. (2022). *Özgür eğitim*. (7. Baskı, A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A. ve Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: Examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 79-92.
- Sütçü, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve bu teknikleri kullanma düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve programrollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Şahin, A. İ. ve Aşkın Tekkol, İ. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-12.
- Şahin, F. ve Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 337-341.
- Şahin, M. (2019). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-101.
- Şahin, M. G. ve Yıldırım, Y. (2016). PISA 2012 Türkiye örnekleminde matematiksel davranış ve matematik okuryazarlığını etkileyen değişkenlerin çok gruplu hibrit modelleme ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 181-198.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme* (1. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Şan, İ. ve Türegün Çoban, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191.

- Şanal-Erginel, S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. [Doktora Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 21-39.
- Şenel, M. (2023). İngilizce öğretmenliği adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 46-58.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Tabali, P. ve Monasterio, D. (2024). Pre-service teacher mentors’ perceptions regarding their role and preparation for mentoring in Chile. *MEDELLÍN*, 29(2), 1-19.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2010). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme*. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ.
- Tanilli, S. (1991). *Uygurlık tarihi* (6. Baskı). Say Yayınları.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2. Baskı). Sage Publications.
- Tekin, A. ve Gürkan, A. (2022). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme politikaları ve reform süreci. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Tekir, S. (2021). İngilizce öğretmenliği programında verilen ölçme değerlendirme eğitiminin hedeflenen, uygulanan, öğrenilen ve değerlendirilen programları arasındaki uyum. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 157-188.
- Tertemiz, N. ve Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 252-267.
- Tezgiden Çakçak, Y. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals?* [Doktora Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College.
- Thobega, M. ve Miller, G. (2003). Relationship of instructional supervision with agriculture teachers’ job satisfaction and their intention to remain in the teaching profession. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 57-66.
- Thompson, G. (2016). *Japanese high school English teachers’ self-efficacy beliefs about teaching English*. [Doktora Tezi]. Queensland Teknoloji Üniversitesi.
- Tokur Üner, B. ve Aşlıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(89), 25-50.
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç* (1. Baskı). Ant yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1974). *İş ve meslek eğitimi* (3. Baskı). Töb-Der Yayınları.
- _____. (2004). *İlköğretim kavramı* (4. Baskı). Piramit Yayıncılık.

- _____. (2019). *Canlandırılacak köy* (4. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- _____. (2020). *Pestalozzi çocuklar köyü* (1. Baskı). Cumhuriyet Kitapları.
- Torun, F. P. (2017). *An investigation into the nature and effectiveness of post-observation feedback to the ELT student teachers from the peer, mentor and the supervisor*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Töngel, P., Töngel, O., Avcı, E. ve Sayılı, K. (2025). Sınıf oturma düzenlerine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2016). Öğretmen adaylarının tekno-pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 839-858.
- Tunç, M. ve Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 37-71.
- Tunga, Y., Çelik, B. ve Çağıltay, K. (2024). Öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri eğitime yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(3), 237-259.
- Turan, Z. A. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Turan, K. (1998). Bir Alman eğitimciye göre savaş yıllarında Osmanlı maarifi - F. Schmidt'in eğitim reformu raporu. *İstanbul Araştırmaları*, 4, 199-236.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarına etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Tutal, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 4(4), 261-276.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk University Social Sciences Institute Journal*, 24, 361-370.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- TYÇ. (2015). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uçar, H. ve Yazıcı Bozkaya, M. (2016). Pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs, goal orientations, and participations in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 15-29.
- Uçkun, G. ve Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentorluk* (1. Baskı). Ürün Yayınları.
- Ulvik, M. ve Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- Uygur, M. ve Çakır, Ö. (2015). İngilizce öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği boyutsal çalışma). *Journal of Qafqaz University - Philology and Pedagogy*, 3(1), 89-104.

- Uysalbaş Davarcıoğlu, B. (2024). *Investigating the relationship between burnout levels and self-efficacy beliefs of ELT teachers*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uztosun, M. S. ve Troudi, S. (2015). Lecturers' view of curriculum change at English language teaching departments in Turkey. *Research on Youth and Language*, 9(1), 15-29.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 3(11), 4-15.
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.
- Üstünbaş, Ü. (2020). *Pre-service and in-service English language teachers' self-efficacy beliefs and metacognitive awareness*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk* (4. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-45.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Yönetimi*, 12(45), 109-127.
- Vandenberg, D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155-165.
- Varım, S. (2001). Teknoloji, yenilik ve bilgi ekonomisi. *Ege Akademik Bakış*, 1(1), 192-201.
- Vieira, A. L. (2011). *Preparation of the analysis. Interactive LISREL in Practice* (1. Baskı) Springer.
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Vural, N. (2023). Effective mentoring for biology teaching: Insights of mentors and supervisors. [Yüksek Lisans Tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Wallace, M. J. (2001). *Training foreign language learners a reflective approach* (9. Baskı). Cambridge University Press.
- Wang, J., Odell, S. ve Schwille, S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of literature. *Journal of Teacher Education*, 59, 132-152.
- Watson, J. B. ve Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14. doi:10.1037/h0069608. hdl:21.11116/0000-0001-9171-B
- Weinberg, S. L. ve Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the behavioral sciences using SPSS*. Cambridge University Press.
- White, S. R. (2016). Theodore Brameld's thought infused in higher education global studies curriculum. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 278-287.
- Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Sage Publications Ltd.
- Wilson, E. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- Wilson, S., Floden, R. ve Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53, 190-204.
- Wink, J. (2011). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (4. Baskı). Pearson Education Inc.

- Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans.
- Woolfolk Hoy, A. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Wossenie, G. (2014). Teachers' emotional intelligence and sense of self-efficacy beliefs: A study on second cycle public primary school EFL teachers in Bahir Dar Town, Ethiopia. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 3(2), 213-220.
- Wyatt, M. (2008). *Growth in practical knowledge and teachers' self-efficacy during an in service BA (TESOL) programme*. [Doktora Tezi]. Leeds Üniversitesi.
- Yadigaroglu, M. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözüyle öğretmenlik uygulaması dersi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimler Özel Sayısı), 42054224.
- Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43-59.
- Yazıcı, Z ve Tekerci, H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mentor öğretmen algısı. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 156-166.
- Yenen, E. T. ve Dursun, F. (2019). İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlikleri ve sınıf ortamına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 607627.
- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel pedagoji* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- . (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, B. ve Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 9(4), 419-432.
- Yıldız, A. (2014). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü* (1. Baskı). Kalkedon Kitabevi.
- Yıldız, G. (2007) Eğitimde reform ve finans sorunu. Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Durumu. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yıldız, K. (2005). Türkiye’de öğretmen yetiştirme. M. D. Karslı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 239319) içinde. Pegem A.
- . (2017). Nazizm’den kaçanların Türk Üniversite tarihine etkisi ve Atatürk’ün ufkı. *Akademik-Der*, 1, 1519.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 1727.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire’nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 299-313.

- Yirmibeş, A. (2017). *Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yogev, E. ve Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved "Organic Intellectuals": Training teachers in apolitical context. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 312-324.
- Yoldaş, G. (2019). *Investigating novice and experienced young learner turkish efl teachers' self-efficacy beliefs*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007a). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- _____. (2007b). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara:Meteksan A.Ş.
- _____. (2018). İngilizce öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-YetistirmeLisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55(2016), 188-197.
- Yurtdakal Gönülal, H. D. (2023). Theodore Brameld'in Antropolojik eğitim anlayışı. *CUJOSS*, 47(1), 131-140.
- Yüksel, H. G. (2014). Becoming a teacher: Tracing changes in pre-service English as a foreign language teachers'sense of efficacy. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-8.
- Zakeri, A. ve Alavi, M. (2011). English language teachers' knowledge and their self-efficacy. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 413-419.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. ve Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zeren, A., Köksal, A., Kozan, H., Şahinoğlu, E., Kalkancı, M. ve Ataman, A. (2023). Ortaokullarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tekniklerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(34), 153-163.
- Zeybek, G. ve Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.
- Zhang, Y. (2019). *Teachers' self-efficacy beliefs in relation to perceived English proficiency and teaching practices: An investigation of Chinese primary English as a foreign language (EFL) teachers*. [Doktora Tezi]. Pacific Üniversitesi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- _____. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. *Academic Motivation of Adolescents*, 2, 1-27.
- Zimmerman, B. J. ve Kleefeld, C. F. (1977). Toward a theory of teaching: A social learning view. *Contemporary Educational Psychology*, 2(2), 158-171. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(77\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0361-476X(77)90018-2)
- Zimmerman, D. W. ve Zumbo, B. D. (1993). Relative power of the Wilcoxon Test, the Friedman Test, and Repeated-Measures ANOVA on ranks. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 75-86.
- Zürcher, E. J. (2005). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi* (4. Baskı, Y. S. Gönen, Çev.). İletişim.

EKLER

EK 1 Öğretmen Rol Model Algısı Ölçeği

Öğretmen Roller	Boyutlar	Maddeler	5	4	3	2	1
Teknisyen Öğretmen	1. Hedef	Programdaki kazanımları olduğu gibi uygulamaktadır.					
		Programdaki konu alanına yönelik olarak belirlenmiş olan kazanımlara öğrencilerin ulaşmalarını sağlamaktadır.					
	2. İçerik	Öğrencilere doğru bilgiyi kendisi aktarmaktadır.					
		Öğretim programında yer alan içeriğe aynen uymaktadır.					
		Tüm öğrenciler için aynı ders içeriğini kullanmaktadır.					
	3. Öğretme Durumu	Sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadır.					
		Örneklerin yer aldığı anlatma tekniğini kullanmaktadır.					
		Öğrencilere genellikle hatırlatma soruları ya da kapalı uçlu sorular sormaktadır.					
		Daha çok sınıfta öğretim yapmaktadır.					
		Soruyu, öğrenciler için bir uyarıcı olarak kullanmaktadır.					
		Öğrencilere daha çok olumsuz pekiştireçler vermektedir.					
		Öğrencilere yönlendirici (doğru, yanlış demek gibi) dönüt sağlamaktadır.					
		Öğrencilerin eksik ve yanlışlarını kendisi düzeltmektedir.					
		Öğrenciler tarafından yanıtlanamayan soruları kendisi yanıtlamaktadır.					
	4. Sınıf Yönetimi	Tek yönlü iletişimi sağlayan klâsik oturma düzeni kullanmaktadır.					
		Öğretim sırasında ders kitabını ana kaynak olarak kullanmaktadır.					
		Öğretim teknolojilerinden bilgiyi aktarma amacıyla yararlanmaktadır.					

		Öğrencilerin tündengelim ya da tümevarım akıl yürütme süreçlerini kullanabilecekleri konu merkezli etkinlikler yapmaktadır.					
		Örnekler vererek konuyu anlatmaktadır.					
		Öğretmen merkezli öğretim yapmaktadır.					
		Ders süresine olduğu gibi uymaktadır.					
		Sınıfta geçerli olacak kuralları tek başına belirlemektedir.					
		Sınıf içinde otoriter bir anlayışla disiplin oluşturmaktadır.					
	5. Ölçme - Değerlendirme	Klâsik ölçme araç ve yöntemlerini kullanarak değerlendirme yapmaktadır.					
Uzman Öğretmen	1. Hedef						
		Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programdaki kazanımları esnek uygulamaktadır.					
	2. İçerik	Öğrencilerin problem çözme becerisine sahip, kendi başına öğrenebilen bireyler olmasına çalışmaktadır.					
		Öğrencilerin doğru bilgiye araştırarak ve sorgulayarak ulaşmalarını teşvik etmektedir.					
		Öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek türden ders içerikleri seçmektedir.					
	3. Öğretme Durumu	İçerik üzerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapmaktadır.					
		Buluş yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadır.					
		Öğrencilerin bilgileri keşfederek bulmalarını sağlayan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanmaktadır.					
		Öğrencilere açık uçlu tamamlayıcı ve yan sorular sormaktadır.					
		Öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır.					
		Soruyu, öğrencilerin kendilerine sunulan olay, olgu ve sorunları yorumlamaları için kullanmaktadır.					
		Öğrencilere daha çok olumlu pekiştireçler vermektedir.					

		Öğrencilere güdüleyici dönüt sağlamaktadır.					
		Eksik ve yanlışları öğrencinin kendisinin bulmasını teşvik etmektedir.					
		İpuçlarını kullanarak öğrencinin kendisinin doğru yanıtı bulmasını sağlamaktadır.					
	4. Sınıf Yönetimi	Öğrenci-öğretmen arasında etkileşimi sağlayan oturma düzenlerini kullanmaktadır.					
		Öğretim sırasında öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya yönlendirmektedir.					
		Öğretim sırasında öğretim teknolojilerinden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için etkileşimli olarak yararlanmaktadır.					
		Öğrencilerin hipotetik-dedüktif akıl yürütme süreçlerini (tüm dengelim ve tümevarımın birleşmesi) kullanabilecekleri öğrenci merkezli etkinlikler yapmaktadır.					
		Öğrencilere bilgiyi keşfettirmeye çalışmaktadır.					
		Öğretim esnasında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinlikler yapmaktadır.					
		Ders süresini öğrencilerin özelliklerine göre ayarlamaktadır.					
		Sınıfta geçerli olacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemektedir.					
		Sınıf içinde öğrencilerin kendi kendilerini disipline etmesini sağlamaktadır.					
	5. Ölçme - Değerlendirme	Klasik yöntemlerden farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini (performans görevi, portfolyo, proje, rubrik ölçekleri vb.) kullanmaktadır.					
Sosyal Dönüşüm cü Öğretmen							
	1. Hedef	Öğrencilerin eleştirel öz-biliş ve sosyal farkındalık sahibi olmalarını sağlayacak şekilde programdaki kazanımları esnek uygulamaktadır.					
		Öğrencilerin özgürleşmesine ve sosyal dönüşümü gerçekleştirebilecek bireyler olmasına çalışmaktadır.					
	2. İçeri k	Öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak özümsemelerini teşvik etmektedir.					
		Öğrencilerin toplumdaki eşitsizlikleri değerlendirip analiz etmelerini sağlayacak ders içerikleri seçmektedir.					

	3. Öğretme Durumu	Öğrencilerin deneyimlerinden ve gerçeklerinden yararlanarak ders içerikleri oluşturmaktadır.					
		Araştırma-soruşturma yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadır.					
		Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik yöntem ve teknikler kullanmaktadır.					
		Öğrencilere açık uçlu ve önderlik edici sorular sormaktadır.					
		Öğretimde faydalı olabilecek okul içi ve dışı her tür ortamı ve faaliyeti işe koşturmaktadır.					
		Soruyu, öğrencileri onları sorgulama yapmaya teşvik etmek için kullanmaktadır.					
		Öğrencileri içsel pekiştireçler kullanmaya yönlendirmektedir.					
		Öğrencilere pekiştirici dönüt sağlamaktadır.					
		Öğrencilerin öz ya da akran düzeltmelerini kullanmalarını teşvik etmektedir.					
	4. Sınıf Yönetimi	İpuçlarını kullanırken hem öğrencinin kendisinin hem de akranının doğru yanıt bulmasını sağlamaktadır.					
		Toplumsal konular ile ilgili yapılacak tartışmalar için uygun bir oturma düzeni kullanmaktadır.					
		Öğretim sırasında tartışma-eleştiri makalelerinden yararlanmaktadır.					
		Tartışma ve eleştiri ortamını sağlayabilecek türden özgün kaynaklardan (televizyon, reklam, video film, gazete vb.) yararlanmaktadır.					
		Öğrencilerin diyalektik akıl yürütme süreçlerini (bir olgunun/olayın olumlu ve olumsuz yönleri) kullanabilecekleri toplumsal sorunlara yönelik etkinlikler yapmaktadır.					
		Öğrencilerin karşılaştıkları gerçek olaylarla ilgili düşüncelerini ve çözüm önerilerini ileri sürmelerini sağlamaktadır.					
		Öğretim esnasında öğrencilerin sosyal etkileşime girmesini desteklemektedir.					
		Ders süresini etkinliklere ve öğrencilerin farklılıklarına göre esnek tutmaktadır.					
		Sınıfta geçerli olacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemektedir.					
		Sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlamaktadır.					

	5. Ölçme - Değerle ndirme	Bireysel farklılıkları dikkate alarak tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini (akran değerlendirme, öz değerlendirme ve eleştirel yansıtma kâğıtları vb.) kullanmaktadır.					

EK 2 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?									
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?									
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?									
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?									
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?									
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?									
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?									
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?									
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?									
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?									
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?									
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?									
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?									
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

EK 3 Mesleki Tutum Ölçeği

		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Orta Düzeyde Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	()	()	()	()	()
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	()	()	()	()	()
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()

8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	()	()	()	()	()
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.	()	()	()	()	()
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	()	()	()	()	()
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	()	()	()	()	()
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	()	()	()	()	()
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()

17	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	()	()	()	()	()
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	()	()	()	()	()
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	()	()	()	()	()
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	()	()	()	()	()
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	()	()	()	()	()
24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	()	()	()	()	()
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	()	()	()	()	()

27	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	()	()	()	()	()
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim.	()	()	()	()	()
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	()	()	()	()	()
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	()	()	()	()	()
32	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	()	()	()	()	()

EK 4 Gözlem Formu

Öğretmen Roller	Boyutlar	Maddeler	Yapıldı	Yapılmadı
Teknisyen Öğretmen	1. Hedef	Programdaki kazanımları olduğu gibi uygulamaktadır.		
		Programdaki konu alanına yönelik olarak belirlenmiş olan kazanımlara öğrencilerin ulaşmalarını sağlamaktadır.		
	2. İçerik	Öğrencilere doğru bilgiyi kendisi aktarmaktadır.		
		Öğretim programında yer alan içeriğe aynen uymaktadır.		
		Tüm öğrenciler için aynı ders içeriğini kullanmaktadır.		
	3. Öğretme Durumu	Sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadır.		
		Örneklerin yer aldığı anlatma tekniğini kullanmaktadır.		
		Öğrencilere genellikle hatırlatma soruları ya da kapalı uçlu sorular sormaktadır.		
		Daha çok sınıfta öğretim yapmaktadır.		
		Soruyu, öğrenciler için bir uyarıcı olarak kullanmaktadır.		
		Öğrencilere daha çok olumsuz pekiştireçler vermektedir.		
		Öğrencilere yönlendirici (doğru, yanlış demek gibi) dönüt sağlamaktadır.		
		Öğrencilerin eksik ve yanlışlarını kendisi düzeltmektedir.		
		Öğrenciler tarafından yanıtlanamayan soruları kendisi yanıtlamaktadır.		
	4. Sınıf Yönetimi	Tek yönlü iletişimi sağlayan klâsik oturma düzeni kullanmaktadır.		
		Öğretim sırasında ders kitabını ana kaynak olarak kullanmaktadır.		
		Öğretim teknolojilerinden bilgiyi aktarma amacıyla yararlanmaktadır.		
		Öğrencilerin tüm dengeli ya da tümevarım akıl yürütme süreçlerini kullanabilecekleri konu merkezli etkinlikler yapmaktadır.		
		Örnekler vererek konuyu anlatmaktadır.		

		Öğretmen merkezli öğretim yapmaktadır.		
		Ders süresine olduğu gibi uymaktadır.		
		Sınıfta geçerli olacak kuralları tek başına belirlemektedir.		
		Sınıf içinde otoriter bir anlayışla disiplin oluşturmaktadır.		
	5. Ölçme - Değerlendirme	Klâsik ölçme araç ve yöntemlerini kullanarak değerlendirme yapmaktadır.		
Uzman Öğretmen	1. Hedef	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programdaki kazanımları esnek uygulamaktadır.		
		Öğrencilerin problem çözme becerisine sahip, kendi başına öğrenebilen bireyler olmasına çalışmaktadır.		
	2. İçerik	Öğrencilerin doğru bilgiye araştırarak ve sorgulayarak ulaşmalarını teşvik etmektedir.		
		Öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek türden ders içerikleri seçmektedir.		
		İçerik üzerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapmaktadır.		
	3. Öğretme Durumu	Buluş yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadır.		
		Öğrencilerin bilgileri keşfederek bulmalarını sağlayan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanmaktadır.		
		Öğrencilere açık uçlu tamamlayıcı ve yan sorular sormaktadır.		
		Öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır.		
		Soruyu, öğrencilerin kendilerine sunulan olay, olgu ve sorunları yorumlamaları için kullanmaktadır.		
		Öğrencilere daha çok olumlu pekiştireçler vermektedir.		

		Öğrencilere güdüleyici dönüt sağlamaktadır.		
		Eksik ve yanlışları öğrencinin kendisinin bulmasını teşvik etmektedir.		
		İpuçlarını kullanarak öğrencinin kendisinin doğru yanıtı bulmasını sağlamaktadır.		
	4. Sınıf Yönetimi	Öğrenci-öğretmen arasında etkileşimi sağlayan oturma düzenlerini kullanmaktadır.		
		Öğretim sırasında öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya yönlendirmektedir.		
		Öğretim sırasında öğretim teknolojilerinden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için etkileşimli olarak yararlanmaktadır.		
		Öğrencilerin hipotetik-dedüktif akıl yürütme süreçlerini (tümdengelim ve tümevarımın birleşmesi) kullanabilecekleri öğrenci merkezli etkinlikler yapmaktadır.		
		Öğrencilere bilgiyi keşfettirmeye çalışmaktadır.		
		Öğretim esnasında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinlikler yapmaktadır.		
		Ders süresini öğrencilerin özelliklerine göre ayarlamaktadır.		
		Sınıfta geçerli olacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemektedir.		
		Sınıf içinde öğrencilerin kendi kendilerini disipline etmesini sağlamaktadır.		
	5. Ölçme - Değerlendirme	Klâsik yöntemlerden farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini (performans görevi, portfolyo, proje, rubrik ölçekleri vb.) kullanmaktadır.		
Sosyal Dönüşüm				
	1. Hedef	Öğrencilerin eleştirel öz-biliş ve sosyal farkındalık sahibi olmalarını sağlayacak şekilde programdaki kazanımları esnek uygulamaktadır.		

cü Öğretmen		Öğrencilerin özgürleşmesine ve sosyal dönüşümü gerçekleştirebilecek bireyler olmasına çalışmaktadır.		
	2. İçerik	Öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak özümsemelerini teşvik etmektedir.		
		Öğrencilerin toplumdaki eşitsizlikleri değerlendirip analiz etmelerini sağlayacak ders içerikleri seçmektedir.		
		Öğrencilerin deneyimlerinden ve gerçeklerinden yararlanarak ders içerikleri oluşturmaktadır.		
	3. Öğretme Durumu	Araştırma-soruşturma yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadır.		
		Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik yöntem ve teknikler kullanmaktadır.		
		Öğrencilere açık uçlu ve önderlik edici sorular sormaktadır.		
		Öğretimde faydalı olabilecek okul içi ve dışı her tür ortamı ve faaliyeti işe koşturmaktadır.		
		Soruyu, öğrencileri onları sorgulama yapmaya teşvik etmek için kullanmaktadır.		
		Öğrencileri içsel pekiştiriciler kullanmaya yönlendirmektedir.		
		Öğrencilere pekiştirici dönüt sağlamaktadır.		
		Öğrencilerin öz ya da akran düzeltmelerini kullanmalarını teşvik etmektedir.		
		İpuçlarını kullanırken hem öğrencinin kendisinin hem de akranının doğru yanıtı bulmasını sağlamaktadır.		
	4. Sınıf Yönetimi	Toplumsal konular ile ilgili yapılacak tartışmalar için uygun bir oturma düzeni kullanmaktadır.		
		Öğretim sırasında tartışma-eleştiri makalelerinden yararlanmaktadır.		
		Tartışma ve eleştiri ortamını sağlayabilecek türden özgün kaynaklardan (televizyon, reklam, video film, gazete vb.) yararlanmaktadır.		

		Öğrencilerin diyalektik akıl yürütme süreçlerini (bir olgunun/olayın olumlu ve olumsuz yönleri) kullanabilecekleri toplumsal sorunlara yönelik etkinlikler yapmaktadır.		
		Öğrencilerin karşılaştıkları gerçek olaylarla ilgili düşüncelerini ve çözüm önerilerini ileri sürmelerini sağlamaktadır.		
		Öğretim esnasında öğrencilerin sosyal etkileşime girmesini desteklemektedir.		
		Ders süresini etkinliklere ve öğrencilerin farklılıklarına göre esnek tutmaktadır.		
		Sınıfta geçerli olacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemektedir.		
		Sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağlamaktadır.		
	5. Ölçme Değerle ndirme	Bireysel farklılıkları dikkate alarak tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini (akran değerlendirme, öz değerlendirme ve eleştirel yansıtma kâğıtları vb.) kullanmaktadır.		

EK 5 Yarı Yapılandırılmış Yüz Yüze Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Yüz Yüze Görüşme Formu

1. Öğretmen adayı, kazanımları öğrencilerin özelliklerine uygun yol/yöntemler kullanarak gerçekleştirebildi mi?
2. Öğretmen adayı içeriği nasıl sundu?
3. Öğretmen adayı hangi öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini kullandı?
4. Öğretmen adayı öğretim durumunu (materyal ve etkinlikler) öğrenci merkezli uygulayabildi mi?
5. Öğretmen adayının sınıf yönetimi konusundaki uygulamaları (zamanı kullanma, oturma düzeni, disiplin, teknoloji kullanımı, öğretim stili) nelerdi?
6. Öğretmen adayı hangi tür ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandı?

EK 6 Yansıtıcı Günlük Formu

Yansıtıcı Günlük Formu

Bu form, yaptığınız ders ve etkinlikler ile ilgili görüşlerinizi özetlemeniz için hazırlanmıştır. Yaptığınız ders ile ilgili faaliyetleri formdaki ilgili alanlara doldurunuz.

Adı - Soyadı:

Konu:

Ders:

Tarih:

1. Hedef - Dersin hedefi/hedefleri neydi? - Bu hedefi/hedefleri ne ölçüde gerçekleştirebildiniz?	
2. İçerik - Dersin konusu neydi?	

- Bu konuyu nasıl sundunuz?	
3. Öğretme durumu - Derste hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullandınız? - Derste hangi etkinlikleri kullandınız? - Kullandığınız strateji, yöntem, teknikler ve etkinlikler etkili ve verimli oldu mu?	
4. Sınıf yönetimi - Derste zamanı verimli kullanabildiniz mi? - Sınıfta disiplin sorunu oldu mu? - Derste teknolojiyi etkili ve verimli kullanabildiniz mi?	
5. Değerlendirme - Hangi ölçme değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini kullandınız?	

6. Yansıtma - Bu dersi tekrar verecek olsaydınız neyi/neleri değiştirirdiniz?	

EK 7 MEB Araştırma İzin Yazısı



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-39307281-605.01-99908923
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Mehtap BAĞDEMİCİOĞLU)

01/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 26.02.2024 tarih ve E-79594239-605-2400032782 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Mehtap BAĞDEMİCİOĞLU'nun "Mentor Öğretmenlerin Öğretmenlik Rollerinin Öğretmen Adaylarının Rol Model Algılarına, Öz Yeterlilik İnançlarına ve Mesleki Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, İlimiz Merkez ilçede yer alan Bolu Anadolu Lisesi, Bolu Atatürk Lisesi, İzzet Baysal Anadolu Lisesi ve Canip Baysal Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Tabaklar Mah.Necip Fazıl Kısakürek-1 Bulvarı No:99

Telefon No : 0 (374) 280 14 41

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Özge Nur ARIKAN ARSLANTÜRK

İmza : Özge Nur ARIKAN ARSLANTÜRK

12/04/2024

EK 8 Yansıtıcı Günlük Formu Örneği

Yansıtıcı Günlük Formu

Bu form, yaptığınız ders ve etkinlikler ile ilgili görüşlerinizi özetlemeniz için hazırlanmıştır. Yaptığınız ders ile ilgili faaliyetleri formdaki ilgili alanlara doldurunuz.

Adı - Soyadı : Konu :Should/shouldn't

Ders : İngilizce Tarih :18.04.24

1. Hedef - Dersin hedefi/hedefleri neydi? - Bu hedefi/hedefleri ne ölçüde gerçekleştirebildiniz?	Dersin amacı, öğrencilerin "should" ve "shouldn't" kullanarak tavsiye verebilme becerilerini geliştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için, farklı durumlarla çalışarak öğrencilerin tavsiyeler sunmalarını teşvik ettim. Öğrencilerin gruplar halinde çalışması ve birbirlerine tavsiyelerde bulunması da bu süreci destekledi. Ders boyunca öğrencilerin aktif katılımı ve sundukları tavsiyelerin kalitesi, hedeflerin büyük ölçüde gerçekleştiğini gösterdi.
2. İçerik - Dersin konusu neydi? - Bu konuyu nasıl sundunuz?	Dersin Konusu: Dersin konusu, "should" ve "shouldn't" kullanarak tavsiye verme becerilerini öğrenmektir. Sunum: Konuyu örnek durumlarla açıkladım ve öğrencilere gruplar halinde çalışarak birbirlerine tavsiyelerde bulunma fırsatı verdim. Ayrıca, öğrencilerin gerçek yaşam senaryolarıyla uygulamalı

	olarak çalışmalarını sağladım.
3. Öğretme durumu - Derste hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullandınız? - Derste hangi etkinlikleri kullandınız? - Kullandığınız strateji, yöntem, teknikler ve etkinlikler etkili ve verimli oldu mu?	Ders boyunca öğrencilere interaktif grup çalışmaları, tartışmalar ve örnek senaryolar üzerinden uygulamalı öğrenme imkanı sağladım. Ayrıca, öğrencilere örnek durumları analiz etmeleri ve tavsiyeler sunmaları için fırsatlar verdim. Kullanılan etkinlikler arasında grup çalışmaları, tartışmalar, örnek senaryolar üzerinden uygulamalı öğrenme ve rol yapma aktiviteleri yer aldı. Kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin konuyu anlamasına ve tavsiye verme becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğunu gördüm. Öğrencilerin ders boyunca aktif katılımı ve sundukları tavsiyelerin kalitesi, kullanılan etkinliklerin etkili ve verimli olduğunu gösterdi.
4. Sınıf yönetimi - Derste zamanı verimli kullanabildiniz mi? - Sınıfta disiplin sorunu oldu mu? - Derste teknolojiyi etkili ve verimli kullanabildiniz mi?	Ders sırasında zamanın yetersiz olduğu durumlarla karşılaştım. Dersin akışını planlamak ve önemli konulara zaman ayırmakta zorlandım. Sınıfta herhangi bir disiplin sorunu yaşamadım, öğrenciler ders sırasında uyumlu ve dikkatliyidiler. Teknolojiyi etkili bir şekilde kullandım; sunumlar ve diğer dijital araçlarla ders materyallerini destekledim ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağladım.
5. Değerlendirme - Hangi ölçme değerlendirme araçlarını ve	Ölçme ve değerlendirme için "Educaplay" platformunda çoktan seçmeli testler kullandım. Bu testler, öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeyini değerlendirmek için etkili bir araç sağladı.

yöntemlerini kullandınız?	Öğrencilerin konuyu ne kadar iyi anladığını ve hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiğini görmek için bu yöntemi tercih ettim.
6. Yansıtma - Bu dersi tekrar verecek olsaydınız neyi/neleri değiştirdiniz?	Dersi tekrar versek, zaman yönetimine daha fazla odaklanırdım. Daha iyi bir zaman planlaması yaparak dersin akışını daha verimli hale getirirdim. Özellikle öğrencilere daha fazla pratik yapma fırsatı vermek için zamanı daha dengeli bir şekilde kullanmaya çalışırdım. Ayrıca, öğrencilere daha fazla geri bildirim sağlamak için zaman ayırır ve dersin her bölümünü daha etkili bir şekilde değerlendirirdim. Bu sayede dersin verimliliğini artırır ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlardım.

EK 9 Yüz Yüze Görüşme Formu Örneği

1. Evet bence öğrencileri iyi tanıyor süreç içinde öğretmenlerimiz. Dolayısıyla onların ihtiyaçlarına, sınıfın özel yapısına uygun ders planları hazırlamışlar. Ders planlarını hazırlarken Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatındaki kazanımlara uygun hazırlıyorlar. Dolayısıyla çok esnek değil. Biliyorsunuz Milli Eğitimimizin kullanmış olduğu kitaplar ve materyaller var. Onun dışına çıkmamaları konusunda tembihlerde bulunuyoruz. O yüzden çok esnek değil sanki öğrencilerin planlarındaki kazanımlar.

2. İçeriği öğrenci merkezli, iletişimsel İngilizce öğretim metotlarını kullanarak sundu. Bunu yapmalarının nedeni de yine bizlerin tembihi. Biz hep onlardan modern yaklaşımlara uygun ders planları hazırlamalarını istediğimiz için daha çok öğrenci merkezli ve iletişimsel yöntemlerle ders planları hazırladılar.

3. Bizim yabancı dil öğretiminde kullandığımız bazı strateji ve yöntemler var. Örneğin derste müzik kullanımı, öğrencilere derste teknolojik bir oyun açma gibi internetten. Daha çok teknolojinin kullanıldığını gözlemledim. Kahoot gibi Wordwall gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına uygun programlar kullanmışlar. Teknolojik alt yapıları kullanmışlar. Onun haricinde zaman zaman da böyle düz anlatım mecburen gramer anlattıkları için bazı derslerde düz anlatım ve biraz böyle sıkıcı da olabiliyor. Ama daha çok öğrenci merkezli ve bizim yabancı dil öğretme yöntemlerimizi etkili bir biçimde kullandılar diye düşünüyorum.

4. Evet öğrenci merkezliydi. Özellikle öğrenciler için çok alışlagelmedik yöntemler kullandılar. Bunlar tabii 21. Yüzyıl... Yeni nesil öğretmenler olduğu için... Daha çok oyunlarla... Öğrencileri ayakta görebiliyorsunuz derslerinde. Koridorlardan çıkıp koşturan, etkinlik yapan, devamlı bir kinestetik hareket gerektiren ve öğrenci merkezli etkinlikleri gördük derslerinde.

5. Zaman yönetimi noktasında önceden iyi çalışılmış. Hatta bazı öğrencilerin dersleri 5-10 dakika önce bitti. Hemen b planları var. Bu b planları ile dersin o beş dakikasını doldurmayı bildiler. Bu çok kıymetli. Zaman yönetimi iyi. Sınıf yönetimi, disiplin açısından da başarılı. Böyle özellikle arkada oturan ve birazcık yaramazlık yapan öğrencilere yaklaşımları insani. Öncelikle yanlarına yaklaşıp konuşuyorlar. Onları derse

katmaya çalışıyorlar. Bu tip etkinlikleri sınıf yönetiminde başarıyla yaptılar diye düşünüyorum. Öğrencilerimizin çoğunluğu tamamen öğrenci merkezli ve insani bir disiplin anlayışına sahip. Benim gözlemime göre onları derse katarak ders dışı etkinlikler yapmalarını engelliyorlar. Bu işe yaramazsa onların sınıf içinde yerlerini değiştirme ile onları yine ders dışı etkinliklerden uzaklaştırmaya çalışıyorlar. Öyle bir sert bir disiplin anlayışları yok. Oturma düzenleri klasikti. Ama bazı öğrenciler pair work, group work etkinlikleri yaptırıldılar. Sınıfın şeklini biraz da olsa değiştirdiler. Ama genelde çoğunlukla klasik oturma düzeni vardı. Teknolojiyi ders içinde kullandılar. Dersten önce de PowerPoint gibi teknolojik imkânları kullanmışlar. Materyallerinde de o canlılığı görebiliyorsunuz. Öğrenciler etkileşimli şekilde derse katıldılar. Zaten çok seviyorlar biliyorsunuz şimdiki yeni nesil çocuklar eğer işin içinde telefonda bir şeyler bakmak varsa çok ilgililer. Özellikle bu Kahoot uygulamasını çok beğenerek izlediler.

6. Hepsi değil ama çoğunluğu ders bitiminde minik quizlerle öğrencilerin ne öğrenip öğrenmediğini test etti. Bunu sözlü de yapan oldu. Mesela bugün ne öğrendik hadi bakalım kim hatırlıyor, bugünkü gramer konusuyla ilgili bir soru sorsam kin bilir gibi daha çok sözlü yapıldı. Ama bir iki tane öğrencimiz de yazılı ve minik sorular hazırlamış quiz gibi dersin değerlendirmesini açık uçlu soru tarzında quizler yaptı. Ama öğrencinin kendi kendini, akranını ya da grubu değerlendirdiği bir şey gözlemlemedim. Ama keşke olsa da diye düşünüyorum zaman zaman. Özellikle öğrencinin kendini değerlendirmesi çok kıymetli o noktada. Bu Avrupa Birliği Çerçevesi'nde uygulanan CEFR'de bu self student assessment bölümlerini biraz atlıyoruz gibi geliyor öğrencilerimiz. Bence öğrenciler dürüstçe bugünkü derste şunu şunu öğrendim, şu kadar öğrendim bu kadar öğrenemedim diye yapsa faydalı olur. Ama bunu gözlemlemedim.

EK 10 Gözlem Formu Örneği

Boyutlar	Maddeler	Yaptı	Yapmadı
1. Boyut	1. Programdaki konu alanına yönelik olarak belirlenmiş olan kazanımlara öğrencilerin ulaşmalarını sağladı.	✓	✓
	2. Öğrencilere doğru bilgiyi kendisi aktardı.	✓	✓
	3. Öğretim programında yer alan içeriğe aynen uydu.	✓	
	4. Tüm öğrenciler için aynı ders içeriğini kullandı.	✓	
	5. Sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullandı.	✓	
	6. Örneklerin yer aldığı anlatma tekniğini kullandı.	✓	
	7. Öğrencilere genellikle hatırlatma soruları ya da kapalı uçlu sorular sordu.	✓	
	8. Daha çok sınıfta öğretim yaptı.	✓	
	9. Soruyu, öğrenciler için bir uyarıcı olarak kullandı.	✓	✓
	10. Öğrencilere düz yönlendirici (doğru, yanlış demek gibi) dönütler sağladı.	✓	
	11. Öğrencilerin eksik ve yanlışlarını kendisi düzeltti.	✓	
	12. Öğrenciler tarafından yanıtlanamayan soruları kendisi yanıtladı.	✓	
	13. Tek yönlü iletişimi sağlayan klâsik oturma düzeni kullandı.	✓	
	14. Öğretim sırasında ders kitabını ana kaynak olarak kullandı.	✓	
	15. Öğretim teknolojilerinden bilgiyi aktarma amacıyla yararlandı.	✓	
	16. Öğrencilerin tümdengelim ya da tümevarım akıl yürütme süreçlerini kullanabilecekleri konu merkezli etkinlikler düzenledi.	✓	
	17. Öğretmen merkezli öğretim yaptı.	✓	
	18. Ders süresine olduğu gibi uydu.	✓	
	19. Sınıf içinde otoriter bir anlayışla disiplin oluşturdu.	✓	
	20. Klâsik ölçme araç ve yöntemlerini kullanarak değerlendirme yaptı.	✓	
2. Boyut	1. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programdaki kazanımları esnek bir şekilde uyguladı.	✓	
	2. Öğrencilerin problem çözme becerisine sahip.	✓	

kendi başına öğrenebilen bireyler olmasına çalıştı.		
3. Öğrencilerin doğru bilgiye araştırarak ve sorgulayarak ulaşmalarını teşvik etti.	✓	
4. Öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek türden ders içerikleri seçti.	✓	
5. İçerik üzerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler yaptı.	✓	
6. Öğrencilere açık uçlu, tamamlayıcı ve yan sorular sordu.		✓
7. Öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sundu.	✓	
8. Öğrencilere güdüleyici, yapıcı dönütler sağladı.	✓	
9. Öğrenci-öğretmen arasında etkileşimi sağlayan oturma düzenlerini kullandı.	✓	
10. Öğretim sırasında öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya yönlendirdi.	✓	
11. Öğretim sırasında öğretim teknolojilerinden öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri için etkileşimli olarak yararlandı.	✓	
12. Öğrencilerin tümdengelim ve tümevarım süreçlerini kullanabilecekleri öğrenci merkezli etkinlikler düzenledi.	✓	
13. Klâsik yöntemlerden farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini (performans görevi, portfolyo, proje, dereceli değerlendirme ölçekleri vb.) kullandı.	✓	
14. Öğrencilerin özgülüşmesine ve sosyal dönüşümü gerçekleştirebilecek bireyler olmasına çalıştı.	✓	
15. Öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak özümsemelerini teşvik etti.	✓	
16. Öğrencilerin toplumdaki eşitsizlikleri değerlendirip analiz etmelerini sağlayacak ders içerikleri seçti.	✓	
17. Öğrencilerin deneyimlerinden ve gerçeklerinden yararlanarak ders içerikleri oluşturdu.	✓	
18. Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik yöntem ve teknikler kullandı.	✓	
19. Öğrencilere açık uçlu ve sorgulamayı başlatıcı sorular sordu.	✓	
20. Öğretimde faydalı olabilecek okul içi ve dışı zengin bir öğrenme ortamı oluşturdu.	✓	
21. Soruyu, öğrencileri onları sorgulama yapmaya teşvik etmek için kullandı.	✓	
22. Öğrencileri içsel pekiştiriciler kullanmaya yönlendirdi.	✓	
23. Öğrencilere pekiştirici dönüt sağladı.	✓	
24. Öğrencilerin öz ya da ekran düzeltmelerini kullanmalarını teşvik etti.	✓	
25. İpuçlarını kullanırken hem öğrencinin kendisinin hem de akranının doğru yanıtı bulmasını sağladı.	✓	
26. Öğretim sırasında tartışma-eleştiri içeren kaynaklardan yararlandı.	✓	
27. Öğrencilerin bir olgunun/olayın olumlu ve olumsuz yönlerini kullanabilecekleri toplumsal sorunlara yönelik etkinlikler yaptı.	✓	
28. Öğrencilerin karşılaştıkları gerçek olaylarla ilgili	✓	

sağladı.		
29. Öğretim esnasında öğrencilerin sosyal etkileşime girmesini sağlayan etkinlikler düzenledi.	✓	
30. Ders süresini etkinliklere ve öğrencilerin farklılıklarına göre esnek tuttu.	✓	
31. Sınıfta geçerli olacak kuralları öğrencilerle birlikte belirledi.	✓	
32. Sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin sağladı.	✓	
33. Bireysel farklılıkları dikkate alarak tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini (akran değerlendirme, öz değerlendirme ve eleştirel yansıtma kâğıtları vb.) kullandı.	✓	