

## Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulundaki Öğretmenlik Uygulamalarının İncelenmesi\*

### An Investigation about Teaching Practices in Girls College of Technical Teacher Education

Gülçin SARAÇOĞLU<sup>1</sup>, Özden DEMİRKAN<sup>2</sup>, Gülşen ÜNVER<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. geroglu@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. ozdendemirkan@gmail.com

<sup>3</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. gulsen.unver@ege.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 22.09.2017**

**Yayına Kabul Tarihi: 01.03.2018**

#### ÖZ

*Bu tarihsel incelemenin amacı, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (KTYÖO) programlarındaki öğretmenlik uygulamalarından günümüz öğretmen eğitimi programları için bazı sonuçlar çıkarmaktır. Bu amaçla, KTYÖO'daki öğretmenlik uygulamalarının belirgin özellikleri ve bu uygulamaları etkileyen etmenler incelenmiştir. Çalışmada, KTYÖO'da öğreticilik yapmış ya da bu kurumdan mezun olmuş toplam 20 kişiyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin içerik analizi sonuçları; KTYÖO'daki öğretmenlik uygulamalarının öğretim yöntemlerine ilişkin derslerle uyum, programın paydaşları arasındaki işbirliği ve öğretmen adaylarına kılavuzluk açılarından verimli olduğunu ortaya koymuştur.*

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen Eğitimi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Öğretmenlik Uygulaması

#### ABSTRACT

*The purpose of this historical study is to take some lessons from teaching practices in High Technical Teacher Education School for Girls (HTTESG) for current teacher education programs. For this purpose, specific characteristics of teaching practices and factors on the effectiveness of teaching practices in HTTESG were investigated. Semi-structured interviews were administered with 20 individuals who taught in and/or graduated from HTTESG. Results of the*

\* Bu çalışmanın bir kısmı 27-30 Ekim 2016 tarihinde düzenlenen 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*content analysis on data revealed that teaching practices in HTTESG were effective in terms of the coherence between the methods courses and teaching practices, the cooperation between the stakeholders of the program and mentoring for teacher candidate.*

**Keywords:** *Teacher Education, Girls College of Technical Teacher Education, Teaching Practice*

## GİRİŞ

Son yıllarda etkili öğretmen eğitimi programlarında benimsenen temel ilkelerden biri kuram-uygulama bağlantısıdır. Bu ilkenin öğretmen eğitimine yansıtılmasına, öğretmenlik uygulamalarının büyük katkı sağladığı bilinmektedir (Darling-Hammond, 2006; Külâhçı ve Külâhçı, 1987). Bu nedenle, öğretmenlik uygulamalarını kuram-uygulama bağlantısına yönelik gerçekleştirme yolları araştırılmaktadır (ör. Aiken ve Day, 1999; Ünver ve Kurşunlu, 2014).

Araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutunda günümüzde ciddi yetersizlikler ve sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır (ör. Alpan ve Erdamar, 2011; Bümen, Ünver ve Başbay, 2010; Kumral, 2010; Yalın-Uçar, 2012). Ünver (2016) Türkiye’deki öğretmenlik uygulamalarının temel sorunlarını şöyle özetlemektedir: 1) Uygulama derslerinin son sınıflarda ve kısa süreli olması, 2) Öğretmen adayı sayılarının fazla olması, 3) Program paydaşlarının sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kalması, 4) Fakülte-okul işbirliğinin ve eşgüdümünün kurulamaması. Hacıoğlu (1990) ise çeşitli eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülüşü ile ilgili çalışmalarda birbirinden farklı yaklaşımlar izlenmesini de önemli bir sorun olarak nitelendirmektedir.

Araştırma bulguları temel alınarak öğretmenlik uygulamalarına ağırlık veren modeller önerilmektedir (Alkan, 1976; Hacıoğlu, 1990; Özcan, 2013; TEDMEM, 2015). Özsoy (2004), gelecekteki modellerin oluşturulmasında; geçmişte uygulanmış ve sağlam bir felsefeye dayanan modellerden yararlanılabileceğini dile getirmektedir. Türkiye’nin öğretmen eğitimi tarihinde yer alan önemli kurumlar arasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (KTYÖO) da sayılmaktadır (Doğan, 1977; Duman, 2014; Küçükahmet, 1993; Sağlam, 2011).

KTYÖO’nun kuruluşu 1934-1935 öğretim yılına kadar uzanmaktadır ve o dönemde adı Kız Ertik Öğretmen Okuludur. Kız Ertik Öğretmen Okulu 1939’da Kız Meslek Öğretmen Okulu, 1947’de Kız Teknik Öğretmen Okulu ve 1961’de KTYÖO adını

almıştır. KTYÖO, 1982’de Mesleki Eğitim Fakültesi adıyla üniversite bünyesinde hizmet vermeyi sürdürmüştür (KTYÖO Yıllığı, 1968). Ancak Mesleki Eğitim Fakültesi de 2/11/2009 tarihli ve 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kapatılan fakültelerden biri olmuştur (Resmi Gazete, 2009).

KTYÖO, kız enstitülerine öğretmen yetiştirme rolünü üstlenmiş ve bu rol gereği de KTYÖO’da kadın eğitime yönelik bölümler açılmıştır. Kız enstitülerinin eğitim programlarındaki değişiklikler doğrultusunda, KTYÖO’daki bölümlerde de yenilikler olmuştur. Okul, üniversiteye bağlandığında şu bölümler vardır: 1) Giyim, 2) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 3) Aile Ekonomisi, 4) El Sanatları, 5) Besin Teknolojisi, 6) Resim, 7) İşleme-Dokuma ve Örgü (Tebliğler Dergisi, 1981).

KTYÖO programlarının kuram ve uygulama boyutlarının ağırlığı değişiklik göstermiştir. Örneğin, öğretmenlik uygulaması 1948 programında haftada dört saat (Tebliğler Dergisi, 1948) iken, 1971 programında 22 saate yükseltilmiş (Tebliğler Dergisi, 1971), fakat 1978 programında 16 saate düşürülmüştür (Tebliğler Dergisi, 1978).

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları halen istenilen nitelikte yürütülememektedir. Nitekim Yıldırım (2013), öğretmenlik uygulamalarının düzeyi ve kapsamını Türkiye’de önemli araştırma problemlerinden biri olarak nitelendirmiştir. Yücel-Toy (2015) ise, öğretmen adaylarının farklı uygulama okullarındaki performanslarını inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili çalışmalara ihtiyaç sürmektedir.

KTYÖO’daki uygulamalardan, günümüz öğretmen eğitimi programları için bazı dersler çıkarılabileceği düşünülmektedir. Ancak bu okulda öğretmenlik uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiği ve kurum olarak bu konuda nasıl başarılı olduğunu ayrıntılarıyla ortaya koyan kaynaklara rastlanılamamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada KTYÖO programlarında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarından günümüz öğretmen eğitimi programlarına yönelik sonuçlar çıkarmak amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) KTYÖO’daki öğretmenlik uygulamalarının belirgin özellikleri nelerdir? 2)

KTYÖÖ'da öğretmenlik uygulamalarının verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir? Çalışmanın sonuçları öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutunda yaşanan sorunların kaynaklarına ilişkin önemli ipuçları vermenin yanında KTYÖÖ'ya ilişkin kaynakların artmasına da katkı sunabilir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada geçmişte uygulanmış bir öğretmen eğitimi programı incelendiği için tarihsel araştırma türü tercih edilmiştir. Tarihsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri ilgili dönemde yaşantıları olan bireylerle görüşme yapmaktır. Bu çalışmada da KTYÖÖ'nun öğretmenlik uygulamalarına ilişkin gözlem ve deneyimleri olmuş bireylerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Çalışma evreninde yer alan kişilerin çoğunun emekli olmaları nedeniyle kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, örnekleme KTYÖÖ'da öğretmenlik uygulaması dersini yürütmüş ve/veya öğrenim görmüş 20 kişi yer almıştır. Katılımcıların 16'sı KTYÖÖ'da yalnızca öğrenim görmüş kişilerdir. Biri yalnızca uygulama öğretim elemanı olarak çalışmıştır. Dördü ise, hem öğrenim görmüş hem de uygulama öğretim elemanı olarak görev yapmıştır. Katılımcılardan bu rollerine göre veri toplanmıştır. Bu durumda öğretim elemanı rolüyle dört kişiden, öğretmen adayı rolüyle 19 kişiden veri toplanmıştır. Örnekleme Giyim bölümünden beş, Aile Ekonomisi ve El Sanatları bölümlerinden dört; Resim ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümlerinden üç; İşleme-Dokuma ve Örgü bölümünden ise bir kişi yer almıştır. Katılımcılar, KTYÖÖ'nda 1964 ile 1982 yılları arasındaki dönemde uygulama öğretim elemanı olarak çalışmış ya da öğrenim görmüşlerdir. Bu nedenle çalışmanın bulguları bu yıllar arasındaki deneyimlere ilişkin görüşlerle sınırlıdır.

Çalışmanın verileri uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları için ayrıca hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Taslak görüşme formları için KTYÖÖ'nun üniversiteye bağlanmasından sonra hizmet veren Mesleki Eğitim Fakültesi'nde lisansını tamamlamış ve asistanlık sürecini yaşamış iki uzmandan

görüş alınmıştır. Sonuçta görüşme formlarında altışar soru bulunmaktadır. Öğrenim görmüş kişiler için hazırlanan sorulardan ikisi şu şekildedir: 1) KTYÖO çalışanlarının, öğretmen adaylarının ve meslek liselerinde staj yaptığı sınıflardaki öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına bakış açıları nasıldı? 2) Sizin öğrenciliğiniz döneminde öğretmenlik uygulamaları nasıl yürütülüyordu?

Çalışmanın verileri 2015-2016 yıllarında toplanmıştır. Görüşmelerin biri telefonla, diğerleri yüz yüze yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler katılımcıların evleri ya da iş yerlerinde yapılmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 26 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı (n=17) ya da elle not tutularak (n=3) kaydedilmiştir.

Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle iki araştırmacı dört farklı bölümden birer görüşmeyi başlangıç kod listesi kullanarak analiz etmişlerdir. Bu analizler üzerinde hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %81'dir. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin %80'den yüksek olması kabul edilebilirdir. Dolayısıyla iki araştırmacı verilerin tümünü analiz etmişlerdir. Bulguların yazımında yer alan doğrudan alıntılar ilgili bulgu ve temayı temsil etmelerine ve ilgi çekici olmalarına özen gösterilmiştir. Veri kaynağı kısaltmaları; KTYÖO'nda öğrenci rolünde görüş bildirenler için (ÖA), uygulama öğretim elemanı rolünde veri sağlayanlar için (ÖE) şeklinde kullanılmıştır.

Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği geçerlik ve güvenilirlik önlemleri dikkate alınarak şu çalışmalar yapılmıştır: 1) KTYÖO'da öğretmenlik uygulamalarında öğretim elemanı olarak görev almış ve öğrenci rolü üstlenmiş olan bireylerle görüşülerek veri kaynağı çeşitlendirilmiştir (İçgeçerlik ve içgüvenirlik). 2) Çalışmanın verilerinin analizi için başlangıç kod listesi oluşturulmuş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (İçgüvenirlik). 3) Veri toplama araçlarının hazırlanmasında iki program geliştirme uzmanından görüş alınmıştır (İçgeçerlik).

Araştırmacılar lisans eğitimlerini mesleki eğitim fakültesinde tamamlamışlardır. Ayrıca, araştırma görevliliği sürecini de aynı fakültede yaşamışlardır. Dolayısıyla, KTYÖO geleneğinin nispeten sürdüğü bir kurumda yetiştikleri söylenebilir. Bu durum

araştırmacıların veri toplama araçlarını hazırlamaları, katılımcılara ulaşmaları ve onlarla benzer kavramları kullanarak iletişim kurabilmelerinde kolaylaştırıcı olmuştur. Diğer yandan, araştırmacıların KTYÖÖ'daki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin önyargılarının olması da olasıdır. Bu nedenle, araştırmacılar, önyargılarının farkında olmaya ve önyargılarından etkilenmemeye çalışmışlardır.

## **BULGULAR**

### **KTYÖÖ Öğretmenlik Uygulamalarındaki Temel Etkinlikler ve Paydaşların Sorumlulukları**

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna (KTYÖÖ'daki öğretmenlik uygulamalarının belirgin özellikleri nelerdir?) ilişkin bulgular uygulama dersinin planlanması, işlenişi ve değerlendirilmesi olmak üzere üç tema altında; uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı olmak üzere üç boyut halinde Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** KTYÖÖ Öğretmenlik Uygulamalarındaki Temel Etkinlikler ve Paydaşların Sorumlulukları

<b>Tema</b>	<b>Uygulama Öğretim Elemanı</b>	<b>f</b>	<b>Uygulama Öğretmeni</b>	<b>f</b>	<b>Öğretmen Adayı</b>	<b>f</b>
Dersin Planlanması	Öğretmen adayının hazırladığı ders planını inceleme, dönüt verme	19	Öğretim elemanı ile işbirliği yapma (yıllık planlarını verme)	7	Uygulama dersi planını hazırlama	19
	Öğretmen adayının hazırladığı öğretim materyallerini inceleme, dönüt verme	19	Öğretim ortamının düzenlenmesinde öğretmen adayına imkân sunma	4	Öğretim materyali hazırlama	19
	Uygulama için uygun koşullar hazırlama	13	Öğretim materyallerine destek verme	7		
Dersin İşlenişi	Öğretmen adayını gözleme (en az üç kez; dersin başlangıcında, ortasında ve sonunda)	16	Öğretmen adayını gözleme	12	Kuramsal ve uygulamalı ders işleme	12
	Öğretmen adayının sınav sorularını ve cevap anahtarını kontrol etme	17				
	Deneme dersi yaptırma	11	Gerektiğinde öğretmen adayına yardımcı olma, ona rehberlik etme	14	Öğretim materyalini etkili kullanma	12
					Sınıf arkadaşlarını gözleme	13
Dersin Değerlendirilmesi	Öğretmen adaylarının planlarını inceleme	2	Deneme dersi için ortam oluşturma	9	Deneme dersini gerçekleştirme	15
	Seminer dersi düzenleme ve öğretmen adayına dönüt verme	14	Uygulama öğretim elemanına öğretmen adayıyla ilgili bilgi verme	12	Dosya hazırlama, seminer derslerine katılma, gözlemlediği arkadaşlarına dönüt verme	15
	Öğretmen adaylarının performansını değerlendirme	3				



*Tema 1. Uygulama Dersinin Planlanması*

Tablo 1’den öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planı ve öğretim materyallerini uygulama dersinden önce inceleyerek dönüt verdikleri anlaşılmaktadır. Uygulamalar için uygun koşulların seçilmesi ve düzenlenmesi konusunda da çaba harcadıkları belirtilmiştir (f=13). İki öğretim elemanı, öğretmen adaylarına uygulamanın nasıl yürütüleceğine ilişkin bir kılavuz verilmediğini ancak kendilerinin gerekli rehberliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. ÖE4, uygulamaların, farklı koşullarda öğretmenlik deneyimi sağlayacak şekilde planlandığına dikkat çekmiştir.

Tablo 1’de uygulama öğretmeni ile öğretim elemanı arasında gerekli işbirliğinin yapıldığı (f=7) görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin planlama aşamasındaki destekleri; yıllık planlarının bir örneğini öğretmen adaylarına verme (f=4); işlenecek ünitenin yapısına ve sınıftaki öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi verme (f=3); sınıf ve atölye ortamını uygulama için düzenleme (f=2); öğretim materyali sağlama (f=7) şeklinde olmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, dersin planlanması temasında, katılımcıların çoğunluğu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine gitmeden önce mutlaka ders planlarını ve öğretim materyallerini hazırladıklarını belirtmiştir. Bu hazırlık sürecinin çok geniş ve ayrıntılı çalışmayı gerektirdiğini söylemişlerdir (f=19). Bu konuda ÖA12 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Uygulamaya giderken nasıl bir hazırlık yapıyorduk biliyor musun? Var ya... O nasıl hazırlıktı! Ünite planları, günlük planlar, en ince ayrıntısına kadar hazırlanıyordu. Korkunç bir hazırlık yapıyorduk. Flipboardlar, slaytlar (tepegöz saydamları), şimşek kartlar, tam teşekküllü, her şey, hepimiz kullanıyorduk. Olağanüstü hazırlık yapıyorduk.”*

Tablo 1’de çoğu öğretim elemanının öğretmen adaylarıncı hazırlanan sınav soruları ve cevap anahtarlarını kontrol ettiği (f=17) görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının uygulama sürecinde farklı ölçme tekniklerini deneme olanağı buldukları anlaşılmıştır. ÖA3’ün aşağıdaki cümleleri bu bulguları özetlemektedir:

*“Öğretmenlik uygulaması dersinde işlediğim tüm konularla ilgili sınavları ben hazırlıyordum, bir sınavı klasik yapmıştım, bir sınavı da test hazırlamıştım. Dönem sonunda da bir uygulamalı sınav yapmıştım. Öğretim elemanı hocamız tüm sınav sorularımı ve cevap anahtarını incelemişti.”*

#### *Tema 2. Uygulama Dersinin İşlenişi*

Tablo 1 uygulama dersinin işlenişi teması açısından incelendiğinde, uygulama öğretim elemanlarının çoğunluğunun (f=16) öğretmen adaylarını sıklıkla (dersin başlangıcında, ortasında ve sonunda) gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda ÖA7 *“Ben ne zaman uygulamaya gitsen, ... Hanım her zaman ordaydı. Belki bir iki gelmediği olmuştur ama diğer hocalara baktığımız zaman bizimki her zaman oradaydı. Her zaman dönütler verirdi bize.”* demiştir. İki öğretmen adayı ise, öğretim elemanının gözlem tarihlerini önceden bilmediklerini; bu nedenle her uygulama dersinde, öğretim elemanının da gözlemlemeye geleceği kaygısıyla daha nitelikli dersler işlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1'in uygulama öğretim elemanı (f=11) ve öğretmen adayı (f=15) boyutlarında deneme dersi yapıldığı bulgusu yer almaktadır. Deneme dersinin gerçek eğitim ortamında, sınıftaki tüm öğretmen adayları ile öğretim elemanının katılımlarıyla, seçilmiş, örnek ya da en başarılı öğretmen adayı tarafından verildiği ve bu görevin onurlandırıcı olduğu ifade edilmiştir (f=5). Ayrıca katılımcılar, deneme derslerindeki performansların çok ayrıntılı değerlendirildiğini ve eleştirildiğini belirtmişlerdir (f=4). İki öğretmen adayı deneme derslerinde kuramla uygulama arasında bağlantı kurma, öğretim materyallerini etkili kullanma ve ders sonunda bir ölçme-değerlendirme etkinliği yapma, öğretmenliğe uygun giyinme gibi ölçütlerle değerlendirildiklerini iletmişlerdir. ÖA5'in aşağıdaki anısı, bu değerlendirilme sürecini betimlemektedir:

*“... Önce kendi kendini eleştiriyorsun. Ne yaptın? Nasıl yaptın? Hangi hataları yaptın? Neleri yapmamalıydın? Sonra sınıf seni değerlendiriyor. En sonunda da uygulama öğretmeni eleştirisini yapıyor. Benim tek bir eleştirim vardı: Teneffüste sınıfın pencerelerini açtırmamak. Hiç ama hiç aklıma gelmedi. Çünkü onu düşünemiyorsun. O kadar kişinin karşısına geçip öyle bir dersi*

*veriyorsun, bir de “Bayrak” gibi zor bir konu. Hocamız dedi ki; “Bu öğretmenliğinin, bu sunumunun, derslik havası açısından havalandırması eksik olmamalıydı. Yani bunlar gerçekten senin iyi yetişmene neden olan etkenler”.*

Öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına “Kimdir bu?” vb. sosyolojik çalışmalar yapmaları için destek oldukları da belirtilmiştir (f=3). Bu konuda ÖA5 “*Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencileri tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorduk. Sonra bu çalışmalarımızı gelip okulda değerlendiriyorduk.*” demiştir.

Tablo 1’de uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarının işledikleri dersleri gözlemledikleri (f=12) anlaşılmaktadır. Bu gözlemlerin ilk uygulama derslerinde daha uzun süreli olduğu, ancak öğretmen adayının öğretmenlik becerilerine özellikle de sınıf yönetimi becerilerine güven arttıkça daha kısa süreli olduğu dikkati çekmektedir. Hatta ileriki aşamalarda, öğretmen adaylarının sınıfta öğrencilerle baş başa kaldıkları ve bu durumdan memnun oldukları da belirlenmiştir. Bu konuda ÖA1 şöyle konuşmuştur:

*“Sınıf öğretmeni en arkaya oturur sanki başka bir şeyle meşgul oluyor, seni (öğretmen adayını) dinlemiyor gibi davranırdı; rahatsız olmazdık dersi anlatırken. Ama öğretmenin kulağı sendedir (öğretmen adayında) aslında. Bu bir hafta iki hafta, tabii 4 ay gittiğimiz için sonra bir bakıyorsunuz öğretmen gelmemeye başlıyor... Ama siz aynı düzeyde dersinize devam edebiliyorsunuz. Yani öğrenci “Öğretmenim gelmedi nasıl olsa, lakayt davranayım.” demiyor. Bu, sizin başarınızı gösteriyor tabii. Aynen öğretmen gibi dersi sürdürdüğümüzü gösteriyor.”*

Tablo 1’e göre, KTYÖÖ’da çoğu uygulama öğretmeni öğretmen adayına gerektiğinde yardımcı olmuş ve rehberlik etmiştir (f=14). Bu bağlamda gösterdikleri davranışların öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine etkisini ÖA17 şöyle anlatmıştır:

*“Sınıf (Uygulama) öğretmeni, bana “Sınıfın öğretmeni sensin, her şeyi sen yapacaksın, çözemediğin problemler için bana gel.” diyordu. Uygulama sırasında hep atölyede bulunuyordu. Sanki benimle ilgili değilmiş gibi görünüyordu ama beni dinliyordu. Öğretmenler odasına birlikte gidiyorduk,*

*bana öğretmen gibi davranıyordu. Bu davranışlarıyla kendimi öğretmenmişim gibi hissediyordum.”*

Ayrıca, Tablo 1’de uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarının deneme dersini gerçekleştirebilecekleri ortamı oluşturmada yardımcı oldukları (f=9) görülmektedir. ÖA1 bu yardımı örnekleyen bir anısını anlatmıştır:

*“...Benim görüştüğüm öğretmen (uygulama öğretmeni) bana planını verdi. Ders anlatacağım sınıftaki öğrencilerin özelliklerinden bahsetti. Ben deneme dersinin olduğu gün tüm sınıf arkadaşlarımla ve uygulama öğretmenimle (öğretim elemanı) geleceğimi söylemiştim. “O zaman daha büyük bir sınıf okul idaresinden rica edelim, yoksa sığmayız” demişti ve biz gittiğimizde dediği gibi büyük bir sınıf ve tüm öğrencileri dersi dinlemeye hazır bir vaziyette bulmuştum.”*

ÖE4 uygulama okullarındaki öğretmenlerin, önceki yıllarda çalışılmış öğretmenler ise öğretmen adayına karşı yaklaşımlarında sorun yaşamadıklarını, yeni öğretmenler varsa onlarla mutlaka bir toplantı yaparak uygulama sürecindeki rollerini (ör., öğretmen adayına karşı davranışları) açıkladıklarını söylemiştir. Buna rağmen, iki öğretim elemanı, bazı uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının hazırladıkları planlar ve uygulama süreci için sınırlandırıcı olabildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1’deki dersin işlenişi temasında, öğretmen adaylarının uygulama dersinde hem kuramsal bilgileri öğretme hem de beceri öğretimini deneyimledikleri (f=12) anlaşılmaktadır. Bu konuda ÖA1, “*Hep aynı derse girmek diye bir şey yoktu... Bir yandan eğitim psikolojisine giriyorsunuz, bir yandan yaratıcılık dersine. Hem uygulamaya dönük, hem teoriğe, sadece faaliyete gireceğim ben deyip de diğer dersleri atlayamıyorsunuz.*” demiştir.

Öğretmen adaylarının çoğunun öğretim materyallerini öğretmenlik uygulaması dersinde etkili bir şekilde kullandıkları (f=12) görülmektedir. Bazı katılımcılar öğretim materyallerini kullanarak zor ve karmaşık konuları bile öğretebildiklerini (f=3) belirtmişlerdir. ÖA14, kullandığı öğretim materyallerinin uygulama öğretmenin de

ilgisini ve beğenisini kazandığını; öğretmenin materyalleri ayrıntılı olarak incelediğini iletmiştir. ÖA9 ise, bu uygulamalar sırasında kullandığı materyallerden öğretmenlik yıllarında da yararlandığını söylemiştir.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının, kendi uygulama dersi saatlerinin dışında arkadaşlarının derslerini gözlemledikleri (f=13) görülmektedir. Bazı katılımcılar, arkadaşları ile ilgili görüşlerini seminer dersinde paylaştıklarını, bu paylaşımların kendileri için oldukça faydalı olduğunu (f=4) belirtmişlerdir. ÖA2, uygulama öğretim elemanlarının zaman zaman uygulamasını beğendiği öğretmen adaylarını örnek göstererek, bu arkadaşların özellikle gözlenmesini istediğini iletmiştir.

### *Tema 3. Uygulama Dersinin Değerlendirilmesi*

Tablo 1’deki dersin değerlendirilmesi temasının, uygulama öğretim elemanı boyutunda öncelikle her hafta seminer dersi yapıldığı dikkati çekmektedir (f=14). Bu konuda görüş bildiren katılımcıların tümü seminer derslerinde, o haftanın uygulama etkinliklerinin değerlendirildiğini ve öğretmen adaylarına dönüt verildiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının seminer derslerinde sadece haftalık değerlendirme yapmadıklarını, öğretmen adaylarının önceki haftalardaki performansları da dikkate alınarak gelişimlerini de açıklayan dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir (f=4). ÖA19’un aşağıdaki cümleleri, öğretim elemanlarının değerlendirme konusunda titiz davrandıklarını ve öğretmen adaylarının arkadaşlarına yönelik eleştirilerden kendilerine dersler çıkardıklarını göstermektedir:

*“Seminer dersinde eleştiri yapılıyordu tabii. Çok titizdi hocalarımız. Derslerimizin eleştirisi hep yapılıyordu, zaten biz de çok merak ediyorduk. Benim dersimde ben böyle yaptım da, o (diğer öğretmen adayları) nasıl yaptı acaba? Onu nasıl değerlendirdi? Onun yaptırdıkları, onun ürünleri. Hep böyle birbirimizle alışveriş halinde olurduk. O da çok kıymetli bir şey. “Aaa bunu ben de yapayım, ya da yapmayayım.” diye bilgi paylaşımı oluyordu aramızda” (ÖA19).*

Bazı öğretim elemanları uygulama öğretmenine ve öğretmen adaylarına formlar verdiklerini, kendilerinin de öğretmen adayını bu formlar doğrultusunda değerlendirerek not verdiklerini belirtmişlerdir (f=2). ÖE4 bu formların oldukça ayrıntılı hazırlandığını; öğretmen adayının sınıfa giriş şeklinden ses tonuna, eğitim aracını kullanma biçiminden ders sunumuna kadar öğretim sürecinin birçok boyutunu kapsadığını; seminer derslerinde, öğretmen adaylarının bu forma göre gözlemedikleri arkadaşlarını eleştirdiklerini söylemiştir.

Tablo 1'den uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayı ile ilgili görüşlerini öğretim elemanlarına ilettikleri (f=12) anlaşılmaktadır. Üç öğretim elemanı, uygulama öğretmeninden, her hafta öğretmen adaylarını derste gözlemlmelerini ve objektif bir biçimde kendi verdikleri değerlendirme ölçeklerini dikkate alarak değerlendirme yapmalarını istediklerini iletmiştir. ÖA19 ise, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin oldukça saygılı bir iletişim kurduklarını ve ders saatleri dışında da uzun uzun görüşmelerini belirtmiştir.

Tablo 1'de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili bir dosya hazırladıkları bulgusu da vardır (f=15). Öğretmen adayları, bu dosyaları uygulama sürecinin tümünü yansıtacak biçimde hazırladıklarını belirtmişlerdir (f=9). ÖA8 dosyada günlük planlar, işlem yaprakları, yazılı ve uygulamalı ölçme araçları, ders dışı etkinlik materyallerinin bulunduğunu açıklamıştır. Ayrıca ÖA8 öğretmenlik uygulamalarındaki performanslarının öğrenci başarısına bakarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Bu değerlendirme sırasında, aday ile uygulama öğretmenin öğrenci başarısını artırma performansını gösteren grafikler hazırlanarak karşılaştırıldığını belirtmiştir.

Tablo 1'den öğretmen adaylarının çoğunun seminer derslerine katıldıkları ve gözlemedikleri arkadaşları ile ilgili görüşlerini paylaştıkları (f=15) anlaşılmaktadır. ÖA1'in aşağıdaki açıklamaları öğretmen adaylarının seminer derslerinde birbirlerinin yaşantılarından da yararlandıklarını göstermektedir:

*“Arkadaşlarımız kendi sınıflarında normalin dışında olumlu ya da olumsuz olan şeyleri anlatıyordu, hepimiz de bundan yararlanıyorduk. Mesela (bir öğretmen adayı) “Ben ders anlatırken kalktı bir öğrenci şunu yaptı.” diyor. Diyorsunuz ki “Bu benim başıma gelirse ne yaparım’ diye sorguluyorsunuz... Herkes yaşantısını anlatınca tabi 16 (öğretmen adayı sayısı) değişik eğitim ortamı çıkıyor ortaya, işte orada hoca bize de soru yönlendiriyordu; “Siz olsaydınız ne yapardınız?” diye veya “Senin yerinde olsaydım, ben şöyle yapardım” diye söylerdi. O çok yararlı bir şeydi bizim için” (ÖA1).*

### **KTYÖÖ’da Öğretmenlik Uygulamalarının Verimliliğini Etkileyen Etmenler**

Araştırmanın ikinci sorusuna (KTYÖÖ’da öğretmenlik uygulamalarının verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?) ilişkin bulgular kurumsal yapı ve program paydaşlarının nitelikleri olmak üzere iki tema altında Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlik Uygulamalarının Verimliliğini Etkileyen Etmenler

<b>Etmenler</b>	<b>Olumlu Durum</b>	<b>f</b>	<b>Olumsuz Durum</b>	<b>f</b>
<b>Kurumsal Yapı</b>				
Kurumun temel görevi	1982'ye kadar, kadın meslek alanlarına öğretmen yetiştirmek	3	1982'den sonra, mesleki eğitime öğretmen yetiştirme amacından uzaklaşma	2
	Öğretim elemanı seçme ve yetiştirme sistemi	4	Ayrı bir eğitim alınmadı	1
Yatıllık	Öğretmen adaylarının birbirleriyle olumlu etkileşiminin çok olması	7	Diğer eğitim fakülteleri ile iletişimin kopuk olması	14
Eğitim programı	MEB okulları ile KTYÖO amaçlarının tutarlı olması	4	KTYÖO programı ile MEB programlarının örtüşmemesi	1
	Bölümlerin programları arasındaki uyum	3		
	1978'e kadar haftada 22 saat öğretmenlik uygulaması	2	1978'den itibaren haftada 16 saat öğretmenlik uygulaması	2
	1975'e kadar 10-15 kişilik gruplar	9	1975'den sonra 16-20 kişilik gruplar	7
	Programdaki dersler arasında süreklilik olması	13		
Fiziksel koşullar	Laboratuvar yeterliği	2	Basılı kaynak yetersizliği	5
<b>Paydaşların Nitelikleri</b>				
Öğretim elemanı	Alanında yeterli olma	12	Öğrenci ayrımı yapma	1
	Sistemli	11	Ön yargılı olma	1
	Yönlendirici	7		
Uygulama öğretmeni	Öğretmen adaylarına kılavuzluk etmeye istekli	14	Ders planlarının içeriğini sınırlama Öğretmen adayının performansını kıskanma	2 1
Öğretmen adayı	Mesleği bilinçli seçme	7		
	Uygulamalara istekle katılma	17		



*Tema 1. Kurumsal Yapı*

Tablo 2’deki kurumsal yapı temasında, olumlu durum olarak KTYÖÖ’nun, dönemin kız meslek liselerine alan öğretmeni yetiştiren tek kurum olduğu belirtilmiştir (f=3). Bu konuda ÖA4 “Türkiye’de bir tane okuldu zaten, Ankara’dan başka hiçbir yerde benzeri bir okul yoktu.” şeklinde konuşmuştur. ÖA19, bu durumda, kuruma öğrenci olarak kabul edilebilmek için meslek liselerinde büyük bir rekabet olduğunu şöyle açıklamıştır:

*“Bütün branşlardaki arkadaşlar kız tekniği (KTYÖÖ’yu) kazanabilmek için canhıraş çalışıyor. Türkiye’de bir tane okul var, yüzlerce meslek lisesi var, binlerce öğrenci var, onların içerisinde 30 kişiye (o yıl okula alınacak öğrenci sayısı) girmek. Yani bu büyük bir mücadele, ama tabii ki böyle bakıp hedefe odaklanıyorsunuz” (ÖA19).*

Öğretim elemanı rolünde görüş belirten katılımcılar (f=4) KTYÖÖ’nun kurumsal niteliğinde öğretim elemanı seçme ve yetiştirme sisteminin de etkili olduğunu düşünmektedir. İki öğretim elemanı, bu sistemde; asistanlığa başvuru, aday asistan, asil asistan ve öğretim görevliliği gibi aşamalarda başarılı olmalarının beklendiğini belirtmişlerdir. Öncelikle uygulama asistanlığına, ilgili branşta en az iki veya üç yıl öğretmenlik yapanların, sadece kendi branşlarında başvurabildiklerini belirtmişlerdir (f=4). Başvurunun kabulünden sonra da farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlayan sınavlara girdiklerini iletmışlerdir (f=4). ÖE3, KTYÖÖ’nun asistanlık sistemini şöyle anlatmıştır:

*“KTYÖÖ branş ve pedagojik formasyon öğretmenleri ihtiyacını karşılamak ve onları yetiştirmek için asistanlık sistemi kurmuş bir kurumdu ve diğer öğretmen okullarına öncülük ve önderlik etmiş bir kurumdu. Asistanlık sınavına seçim için MEB ve KTYÖÖ ortaklaşa çalışmaktaydı. İhtiyaç gazete ilanı ile duyurulur ve sınav çağrısı yapılırdı. İlane ... ilgi duyan meslek lisesi branş öğretmenleri sınava gelirler; uygulama öğretmeni olmak için genel yetenek testi, kompozisyon sınavı, öğretmenlik formasyonu yazılı sınavı gibi sınavlara katılır; bunlardan başarılı olanlar ise mülakata alınırlardı. Bu süreci aşanlar*

*ise asistan adayı olarak mezun olduğu okulda göreve başlarlardı. KTYÖÖ'na dönmüş olurlardı yani. Önce asistan adayı oluyorlar sonra asli olarak asistan olunuyordu.”*

Uygulama öğretim elemanları (f=3) asistanlık döneminde danışmanları ile birlikte derse girerek öğreticilik deneyimi edindiklerini, lisans ve lisansüstü (Yüksek Lisans) eğitimlerini tamamlamak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. ÖE1 asistanlığın sonunda ise yine bir jüri karşısında deneme dersi verdiklerini, hatta bu jüri içerisinde Türk Dili öğretmenin de mutlaka olduğunu, ayrıca bölüm (kendi branşlarının) derslerinde de seminerler verdiklerini söylemiştir.

Katılımcılardan bazıları, öğretmenlik uygulamalarının KTYÖÖ'da dönemin diğer öğretmen eğitimi veren kurumlarına göre daha nitelikli yürütüldüğünü ifade etmişlerdir (f=3). Bir öğretmen adayı (f=1) bu nitelik farkının, diğer kurumlarda öğretmen adayının yalnızca bir uygulama dersi işlemeden, “uygulama öğretmeni (günümüzde uygulama öğretim elemanı)” adında bir uzmanlık alanının olmamasından, bu nedenle uygulamalarda atölye ya da alan öğretim elemanlarının rehberlik etmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. ÖA16 KTYÖÖ'da “*Giyim Uygulama Öğretmeni, Resim Uygulama Öğretmeni*” gibi öğretim elemanı kadrosunun olduğunu, onların sadece öğretmenlik uygulaması ile ilgili dersleri (Özel Öğretim Yöntemleri, Meslek Analizi vb.) verdiklerini açıklamıştır. ÖA19 KTYÖÖ'da öğretim elemanlarından “*Siz öğretmen olacaksınız, burası öğretmen okulu.*” sözlerini sıklıkla duymalarını da kurumun farklılığı olarak görmekte idirler. ÖA5, bu farklılıkları şöyle özetlemiştir:

*“... diğer öğretmen okulundan bir arkadaşım, ‘Biz öğretmen okulunda öğretmenlikle ilgili bir şey öğrenmedik. Gittik, öğretmenlik yaparken öğrendik.’ demişti. Hayır! Biz KTYÖÖ'da öğrenciyken, öğretmenliği öğrendik.”*

Katılımcılar KTYÖÖ'nun yatılı olmasının öğretmen adaylarının birbirleriyle sürekli olarak etkileşim halinde olmalarını (f=7), öğretmenlik uygulamalarına hazırlık sürecinde birbirlerine öğretim aracı, kaynak, görüş ve psikolojik destek vermelerini

sağladığını iletmışlerdir (f=5). Buna karşın katılımcıların çoğu yatılı okumanın, diğer öğretmen okulları ile iletişimlerini kopardığını belirtmiştir (f=14).

Tablo 2'ye göre, KTYÖO'nda uygulanan programlarla MEB okullarının amaçları arasındaki tutarlılık ta öğretmenlik uygulamalarının ortak amaçlar doğrultusunda daha düzenli bir biçimde yürütülmesini sağlamıştır (f=4). Bu konuda yalnızca, mezuniyet yılı 1982 olan bir katılımcı KTYÖO ile MEB okullarının programlarının örtüşmemesini olumsuz bir etmen olarak dile getirmiştir.

KTYÖO eğitim programında öğretmenlik uygulaması dersinin 1978 yılına kadar 22 saat olması (f=2) olumlu görülürken, 1978'den sonra bu sürenin 16 saate indirilmesi (f=2) olumsuz olarak nitelendirilmiştir. ÖA5, uygulama okullarında ders bulma ve yeterli sürede öğretmenlik deneyimi kazanma olanaklarını şu şekilde betimlemiştir:

*“Örneğin II. Dönem Mart ayında uygulama başlıyor, Şubat ayı hazırlıkla geçiyordu. II. Dönem, Mart, Nisan, Mayıs bu sürenin tümü sana veriliyordu. O dersten sen sorumluydun. Okullardaki ders sayısı da yetiyordu. Ben 1972-1973 öğretim yılında öğretmenlik uygulaması dersini aldım, hiç ama hiç ders bulma sorunu yaşamadım.”*

ÖE4 ise öğretmen adaylarının yarım dönem sadece öğretmenlik uygulamasına ve atölye derslerine girdiklerini, başka bir derse girmediklerini söylemiş ve bunun nedenini şöyle açıklamıştır:

*“Bunun amacı öğrenci kendini öğretmen olarak hissetsin, öğrenci olduğunun baskısı altında kalmasın, sınav kaygısı yaşamassın(dır). Atölyede olduğu günlerde atölye hocasının nezaretinde uygulamada işleyeceği konuların malzemelerini hazırlar, tekniği bilmiyorsa hocasından tekniği öğrenir” (ÖE4).*

Tablo 2'ye göre, KTYÖO'da, öğretmenlik uygulaması dersinin 1975 yılına kadar 10-15 kişilik gruplarla yürütülmesi olumlu karşılanmıştır (f=9). 1975'ten sonra ise, öğrenci gruplarının 16-20 kişiye yükselmesi nitelikli öğretmen eğitimi için olumsuz bir etmen olarak görülmüştür (f=7). İki katılımcıya göre, KTYÖO ile MEB'in işbirliği içinde ve eşgüdümlü çalışmaları da toplam öğrenci sayılarının öğretmen istihdamıyla uyumlu

olmasını sağlamıştır. ÖA16'nın aşağıdaki anlatımında, KTYÖO'nun az sayıda öğretmen adayına daha nitelikli eğitim verme şansı bulunduğu anlaşılmaktadır:

*“KTYÖO ... Bakanlığa (MEB'e) bağlı olduğu için mezunların hemen atamaları da yapılıyordu. İş bulmak kolaydı. Çok eleyerek mezun ediliyorduk. Herkes mezun edilmiyordu. 50 kişi geliyorsa bizim branşa 30-35 kişi ancak mezun oluyordu... MEB gerçekten öğretmen ihtiyacı ne ise, o sayıda KTYÖO'ya öğrenci alıyor, okuldaki öğrenciler nasıl yetiştirilmesi gerekiyorsa, KTYÖO amaçları ne ise o amaç doğrultusunda öğretmen yetiştiriyordu.”*

KTYÖO'nun programındaki dersler arasında sürekliliğin bulunması da öğretmenlik uygulamalarını destekleyici bir etmen olarak nitelendirilmiştir (f=13). Örneğin ÖA4 KTYÖO döneminde öğretmenlik uygulamaları için yazılı bir kılavuz olmamasına rağmen, programda bir önceki dönem verilen Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılacakların yeterince açıklandığını söylemiştir. ÖE4 te Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmenlik uygulamalarının ön hazırlıklarının yapıldığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar KTYÖO'daki basılı kaynak yetersizliğinin öğretmenlik uygulamalarının verimini düşürdüğünü belirtmişlerdir (f=5). Bu katılımcılar öğretmen adaylarının uygulama dersine hazırlanırken, özellikle kuramsal konularda yazılı doküman bulmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

### *Tema 2. Paydaşların Nitelikleri*

Tablo 2'de paydaş olarak öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olmaları öğretmenlik uygulamaları açısından olumlu bir etmen olarak yer almaktadır (f=12). İki katılımcı öğretim elemanlarının bu yeterliklerini yurtdışında eğitim almış olmalarına bağlamıştır. İki katılımcı ise, bu yeterliklerini öğretmenlik uygulamalarında model aldıklarını belirtmiştir. Hatta ÖA5 öğretim elemanlarının yeterlikleri nedeniyle, o dönemde Kız Meslek Liselerinde de saygın oldukları görüşünü iletmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının sistemli olmaları da öğretmenlik uygulamalarında olumlu bir etmendir (f=11). Katılımcıların yarısı (f=10), öğretim

elemanlarının, uygulamalarda öğretmen adaylarını düzenli olarak izlediklerini belirtmiştir. ÖA5 bu izlemeleri “(Öğretim elemanları) öğrencilerin attığı adımı, aldığı nefesi bilir, haberleri olurdu.” şeklinde betimlemiştir.

Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla olumlu iletişim kurmaları da uygulamaları olumlu etkilemiştir (f=10). ÖA4, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının özel yaşamına kadar maddi-manevi destek olduklarını ve onlarla arkadaş gibi olduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına olumlu eleştirilerde bulduklarını söylemişlerdir (f=7). ÖA7 ise, bir öğretim elemanının dönüt vermedeki nezaketini şöyle açıklamıştır: “İletişim çok iyiydi. Örneğin olumsuz bir şey bile olsa onu genel olarak söylerdi, daha sonra da o kişiyle özel olarak konuşurdu. ‘Bu hafta iyi değildin’ gibi incitmeden.”. Ayrıca, ÖA4 öğretim elemanlarının birbirleriyle olumlu iletişim kurduklarına da dikkat çekmiştir: “Birbirlerinin arasındaki bağ ve bağlılık, nezaket kurallarının en yüksek dozu. İstanbul Hanımefendisi diye bir tabir vardır ya, onların hepsinde tek tek gördüm bunları.”.

Tablo 2’de öğretim elemanlarının uygulamadaki yönlendiricilik rolü de dikkat çekmektedir (f=7). Katılımcılar öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına uygulamaların her aşamasında kılavuzluk yaptıklarını ifade etmişlerdir (f=6). Bu kılavuzluğu ders saatleri dışında da alabilmenin değerini vurgulayan ÖA2, öğretim elemanlarının bu niteliğini, öğretmenliğin gerekliliğini kavramış olmalarına bağlamıştır.

Öğretim elemanının niteliği ile ilgili olumsuz durum olarak belirlenen ifadelerde, katılımcıların biri öğrenci ayrımı yaptıklarını, bir diğeri de ön yargılı olduklarını dile getirmiştir.

Tablo 2, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına kılavuzluk etmeye istekli olduklarını göstermektedir (f=14). ÖA5’e göre bu isteklilikleri, uygulama öğretmenlerinin adayların çalışmalarından memnun olmaları ve okullarına yenilik getirdiklerine inanmalarından kaynaklanmaktadır. Ancak, ÖA12 “Kendinden genç ve çok mükemmel ders anlatan öğretmen adaylarına karşı öğretmenlerin çekememezlik durumları oluyordu ne yazık ki. Yersiz azarlama falan oluyordu.” şeklinde görüş

bildirmiştir. Hatta bu olumsuz duygunun öğretmen adayıyla iletişimi koparmaya kadar gidebildiğini de söylemiştir.

Tablo 2’de bazı uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının planlarının içeriğini sınırladığı görülmektedir (f=2). ÖE1’in aşağıdaki anlatımı, bu sınırlandırmaların uygulama öğretim elemanının tavrına göre değiştiğini göstermektedir:

*“Mesela “Basit olsun, şuna girme, buna girme.” gibi öğrencilerimi kısıtlıyorlardı. Ben buna asla izin vermiyordum. Çünkü olması gereken neyse onu yapmaları gerekiyor öğretmen adaylarının. O nedenle bu görüşlerini dikkate almıyordum. Sınıf öğretmenlerine diyordum ki “Bunun böyle verilmesi gerekiyor hocam, programınızda bu böyle.” Biz nasıl planladıysak, çünkü biz onların yıllık planlarına göre hazırlıklarımızı gerçekleştiriyoruz... Bu nedenle bunun dışına çıkamazlar. Okuldaki öğretmen arkadaşlar beni kırmamaya çalışıyorlardı. Öğretmen adaylarım da çok donanımlı gittikleri için bana çok sorun getirmiyorlardı. Her hafta gözlemlediğim için de çok sorun getirmediiler bana.”*

Tablo 2’de KTYÖÖ’deki öğretmenlik uygulamalarını, öğretmen adaylarının mesleği bilinçli olarak seçmelerinin de olumlu etkilediği görülmektedir (f=7). ÖA19’un mesleği seçme sürecini anlattığı aşağıdaki alıntı, öğretmen adaylarının meslek tercihindeki bilinçlilik düzeyini ortaya koymaktadır:

*“Öğretmen olmayı taa lisedeyken hedefliyorsun. Lisedeyken resim bölümünü seçiyorsun ya da işte el sanatları bölümünü seçiyorsun. Yani bu büyük bir mücadele, ama tabii ki böyle bakıp odaklanıyorsunuz. Benim lisedeki öğretmenim çok başarılıydı. Lisedeki öğretmenimi model almıştım, taaa o zaman öğretmen olacağım diye kendi kendime söz vermiştim. Tabii böyle olunca öğretmenliği içinize sindiriyorsunuz, içsel olarak oturtuyorsunuz. Mühendis mi olsam, bilmem eczacımı olsam öyle bir duygu yok. Resim öğretmeni olacağım, bu öyle gidiyor. Kız Tekniği kazanıyorsunuz, resim öğretmeni olacaksınız. Yani öğretmen olma ruhuyla geliyorsunuz” (ÖA19).*

Katılımcıların çoğu, adayların öğretmenlik uygulamalarında, onlardan beklenen öğrenme görevlerini severek ve isteyerek yerine getirdiklerini açıklamışlardır (f=17). ÖE4, onların öğretmenlik uygulaması döneminde çok yorulduklarını ama aynı zamanda zevk alarak çalıştıklarını ifade etmiştir. ÖA4, mesleği öğrenme çabalarını şöyle özetlemiştir:

*“... herkesin yaşantısından bir şeyler almaya çalışıyorduk. Notsa not (ders notu), teksirse teksir. Bu durum, o heyecanı duymakla ilgili. Mesela okula ziyarete gelen mezunların hemen önünü kapatıyorduk, “Ne yaptınız, nasıl yaptınız?” falan diye, böyle sürekli soru yağmuruna tutuyorduk, bir gün lazım olur diye.”*

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, KTYÖO’ da öğretmenlik uygulamalarının planlanması aşamasında öğretmen adaylarının ders planlarını, öğretim materyallerini ve ölçme araçlarını yoğun bir çalışmayla hazırladıklarını; öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin, bu hazırlıklara destek olduklarını ve hazırlık dokümanlarını titizlikle incelediklerini ortaya koymuştur. Günümüz öğretmen adaylarının ise, uygulamaya hazırlık sürecinde yeterli destek göremediğini bulan araştırmalar vardır (Gökçe ve Demirhan, 2005; Parker, 2008). Örneğin, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında (4 + 1,5 yıl) öğrenim gören öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, ders planları ve öğretim materyallerinin uygulama dersi öncesinde, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından incelendiğini belirtmişlerdir (Ünver, Bümen ve Başbay, 2008). Uygulama dersi öncesindeki bu rehberliğin gerçekleştirilmesi, son yıllarda, pedagojik formasyon sertifika eğitimi kontenjanlarının çok fazla olması nedeniyle daha da zorlaşmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlik uygulamalarının işleniş aşamasında, öğretmen adaylarına farklı koşullarda uygulama yapma ve hem kuramsal hem de uygulamalı ders öğretimini deneyimleme şansı verilmesi; uygulama öncesinde deneme dersi yapılması; öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni desteğinin sürmesi de

KTYÖO'nun bu konudaki üstün yanlarından. Günümüzde ise, öğretmenlik uygulamalarının farklı okullarda yapılmadığı (Gökçe ve Demirhan, 2005) ve öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarından ve uygulama öğretmenlerinden yeterince destek göremedikleri (Aytaçlı, 2012; Eraslan, 2008) yönünde bulgular vardır. Oysa Zeichner'ın (2010) da ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarında öğretim deneyimi edinmeleri, mesleğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, KTYÖO'da öğretmen adaylarına düzenli olarak gerçekleştirilen seminerlerde, öğretim elemanı ve sınıf arkadaşları tarafından ayrıntılı dönütler verilmesidir. Ayrıca bu dönütlerin sadece ilgili haftaya yönelik olmadığı, süreçteki ilerlemeyi de içeren kapsamlı bilgilendirmelerin olduğu saptanmıştır. Buna karşın, birçok araştırma, günümüz öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin düzenli, yeterli ve ayrıntılı dönüt alamadıklarını ortaya çıkarmıştır (Bümen, Ünver ve Başbay, 2010; Paker, 2008). Kumral (2010) seminerlerin her hafta düzenli olarak gerçekleştirilmediğini bulmuştur. Aytaçlı (2012) ise, öğretmen adaylarının seminerlere katılım düzeyinin düşük olduğunu saptamıştır. Bu koşullarda, öğretmen adaylarına, öğretim deneyimleri üzerinde yansıtma yapma olanağı sağlanamamaktadır.

Diğer bir bulgu, KTYÖO'da öğretmenlik uygulaması paydaşlarının, her aşamada iş birliği yapabilmiş olmalarıdır. Bu bulgu, çalışmanın KTYÖO ve MEB programlarının uyumlu olduğu bulgusuyla açıklanabilir. KTYÖO'yla ilgili yönetim organının MEB olması da iş birliğini kolaylaştırmış olabilir. Öğretmen eğitiminin üniversiteli yıllarında biraz daha zor duruma gelen iş birliğini iyileştirmek amacıyla bazı çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, 1998 reformunda MEB ve YÖK arasında Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Okul Uygulamalarına ilişkin eşgüdüm ve işbirliğini öngören protokol (YÖK/Dünya Bankası, 1998) ve Okul Uygulamaları Yönergesi hazırlanmıştır (MEB, 1998). Ancak bu protokol ve yönergenin de eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki iş birliğini yeterli düzeye getiremediği anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmenlik uygulamalarında işbirliği, günümüzde önemli sorunlar arasında sayılmaktadır (Gökçe ve Demirhan, 2005; Paker, 2008; Yalın-Uçar, 2012). Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017)



fakülte-okul işbirliğine ihtiyacın vurgulanması da sorunun ve sorunu çözmeye çalışmalarının sürdüğünü göstermektedir.

Çalışma, KTYÖO'da öğretmenlik uygulamalarının nitelikli yürütülmesinin, kurumun temel amacı ve görevinin 1982'ye kadar 'kadın meslek alanlarına öğretmen yetiştirmek' olmasıyla bağlantısını ortaya koymuştur. Kurum, 1982'de üniversite bünyesine alındıktan sonra, bu amacın ve görevin biraz zedelenmesine rağmen; Mesleki Eğitim Fakültesi'nde KTYÖO'daki öğretmenlik uygulamalarının etkisinin sürdüğü gözlemlenmiş ve deneyimlenmiştir. Nitekim 1998 program değişikliği, öğretmenlik uygulamaları açısından genel eğitim fakülteleri için reform niteliğinde olmasına karşın, Alpan ve Erdamar (2011) Mesleki Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik uygulamalarının bu değişiklik öncesinde daha verimli ve daha az sorunlu olduğunu bulmuşlardır.

Çalışmada, KTYÖO'daki öğretmenlik uygulamalarının süresinin de nitelik açısından destekleyici olduğu bulunmuştur. Özellikle 1971 programındaki 22 saat uygulama (Tebliğler Dergisi, 1971), şu an yürütülmekte olan lisans programlarındaki uygulama saatinden (bazı programlarda 18, diğerlerinde 13 saat) fazladır. Pedagojik formasyon sertifika eğitimindeki uygulama süresi (8 saat) ise, KTYÖO'daki uygulamaların yaklaşık üçte biridir. Bu durumda "Türkiye, yaklaşık yarım asır önce yapabildiği uygulamayı bugün neden yapamıyor?" sorusu akla gelmektedir. Bu soruya yanıt verirken; günümüzde, birçok ülkede öğretmen eğitimi programları için 22 saat uygulamanın da az görüldüğü ve arttırılmaya çalışıldığı (Bullough, 2010) dikkate alınmalıdır. Öte yandan, aslında, Türkiye'de öğretmenlik uygulamalarının önemi ve gerekliliği konusunda yaygın bir görüş birliği gözlemlenmektedir. Bunun en son örneği olarak; MEB (2017) tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi'ne göre, hizmet öncesi eğitim programlarının uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması planlanmaktadır.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, KTYÖO'nun öğretmenlik uygulamalarının, paydaşların niteliklerine bağlı olarak gelişmiş olmasıdır. KTYÖO'da öğretmenlik uygulamalarının birinci derece sorumluları öğretim elemanlarıdır. Öyle ki, o dönemde öğretim elemanları, 'uygulama öğretmeni' olarak adlandırılmışlardır. Uygulama öğretmenliğine

başvurabilmek ve bu konuda eğitim almak ciddi bir süreçtir (Hacıoğlu, 1990). Örneğin uygulama asistanlığına başvuru koşullarından biri, orta dereceli öğretim kurumlarında en az iki yıl başarılı öğretmenlik yapmaktır. Asistanlık sürecinde uygulama derslerinde deneyim kazanılır. Bir yıllık adaylık süresinin ardından, aralarında uygulama öğretmenlerinin (öğretim elemanlarının) de olduğu beş üyeli bir komisyonun 'başarılı' olarak değerlendirmesi durumunda asil asistan olunabilir (Resmi Gazete, 1967). Hacıoğlu (1990), eğitim fakültesi öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin ise, öğretmenlik uygulaması yeterliklerini çoğunlukla kişisel deneyimlerle kazandıklarını belirlemiştir.

KTYÖÖ'nun öğretmenlik uygulamalarının nitelikli olmasındaki diğer bir etmen, öğretmen adaylarının mesleği bilinçli olarak ve isteyerek seçmeleridir. Bu durum, öğretmen adaylarının, programdaki diğer bütün dersler gibi öğretmenlik uygulamalarına da sorumluluk duygusu ve istekle katılmalarını sağlamıştır. Son yıllarda ise, öğretmen adaylarının mesleklerini isteyerek seçmedikleri (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004) ve uygulama etkinliklerine isteksiz oldukları (Güzel, Cerit-Berber ve Oral, 2010) belirlenmektedir. Örneğin, Koç'un (1998), Mesleki Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının yarısının öğretmenliği isteyerek seçmiş oldukları bulgusu, KTYÖÖ'nun devamı sayılabilecek bu kurumdaki duyuşsal aşınmayı göstermektedir.

KTYÖÖ döneminde öğretmenlik mesleğine değer verilmesi nedeniyle öğretmenlik uygulamalarının niteliğinin artmış olması, çalışmanın diğer bir bulgusudur. Cumhuriyetin ilk yıllarında mesleğe verilen bu değer, öğretmen eğitiminin bütün paydaşlarını idealist düşünmeye ve çalışmaya itmiş olabilir. Hatta görüşmeler sırasında bu idealizmin biraz katı bir disipline dönüştüğü izlenimi edinilmiştir. Bu durum, geçmişte, eğitim politikalarının ve bu politikaların temelindeki felsefelerin öğretmen eğitimine yansımaları olarak yorumlanabilir. Günümüzde öğretmen eğitimcilerinin ve adaylarının aynı idealist yaklaşımı benimsemeleri beklenmeyebilir. Ancak idealizmin yerine meslekleşme ve hesap verebilirlik kavramlarını koymaları gerekmektedir.

Sonuç olarak, KTYÖÖ' nun; öğretmenlik uygulaması dersinin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşamasında paydaşların oldukça titiz davranması,

öğretmen adayına gerekli rehberliğin yapılması, ihtiyaç duyulan uygulama ortamının sağlanması, paydaşlar arasında iletişimin iyi kurulması, öğretmenlik uygulaması dersi için plan yapma, öğretim materyali ve ölçme aracı hazırlama ve uygulama konusunda öğretmen adayına yardımcı olunması, öğretmen adayına uygun dönütlerin verilmesi, deneme dersi ve öğretmen adayının gözlem yapmasına önem verilmesi gibi özelliklerinden yararlanılabileceği düşünölmektedir.

Bununla birlikte, KTYÖÖ dönemiyle karşılaştırıldığında, günümüzde öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili kuramsal bilgilerin daha yetersiz olduğu söylenemez. Bu konudaki sorunların daha çok, eğitim faköltelerinin öğretmen eğitime bakış açılarından ve duyuşsal özelliklerinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Dolayısıyla Korkut'un (1987) belirttiği üzere, öğretmenlik uygulamalarının iyileşmesi için öncelikle öğretmen eğitimcilerinin gelişmesi gerekmektedir. Ayrıca, bugünün koşulları için uygun öğretmen eğitimi modelleri ve uygulamalarına ancak geniş ölçekli ve nitelikli araştırmalarla ulaşılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999). Early Field Experiences in Preservice Teacher Education: Research and Student Perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12.
- Alkan, C. (1976). Öğretmen eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 95-115.
- Alpan, G., & Erdamar, G. (2011) Teaching practices prior and subsequent to 1998 in Turkey: Gazi university vocational education faculty case. *Educational Studies*, 37(3), 289-301.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bullough, R. V. (2010). *Curriculum Studies in Relation to the Field of Teacher Education*. In C. Cridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum Studies* (p. 263-264). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bümen, N. T., Ünver, G., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı derslerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi: Ege üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 17, 41-62.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Değirmençay, Ş. A. & Kasap G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Doğan, H. (1977). Öğretmen yetiştiren kurumlar ve sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1-4) 95-125.
- Duman, T. (2014). Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, gelişimi ve kapatılmaları. *Journal of Research in Education and Society*, 1(1), 65-92.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.

- Güzel, H., Cerit-Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hacıoğlu, F. (1990). *Öğretmenlik uygulaması modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu [KTYÖO] 1968 Yıllığı.(1968).
- Koç, G. (1998). *Öğretmenlik uygulaması dersinin gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, H. (1987, Haziran). *Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı sorunu*. Sözel bildiri, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme: Programları ve uygulamaları*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi. Ankara.
- Külahçı, Ş. G. & Külahçı, M. (1987, Haziran). *2000 Yılıının öğretmenini yetiştirme*. Sözel Bildiri. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi. (20 Temmuz 1981). Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Yönetim Yönetmeliğinin 5. ve 19. Maddelerin Başlıkların Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. Cilt: 44, Sayı 2091.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. (Yayın no. TÜSİAD-T 2013-12/543). <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344> adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, S. (2004). Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak köy enstitüleri. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 2(7), 4-25.
- 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.
- Resmi Gazete. (1967, 19 Ağustos, Sayı: 12678). Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Asistanlık Yönetmeliği.
- Resmi Gazete. (2009, 2 Aralık, Sayı: 27405). Mesleki Eğitim Fakültesinin Bakanlar Kurulu Kararı ile Kapatılması. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Sağlam, M. (2011). *Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları*. Kilimci, S. A. (Ed.), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (s.137-180) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tebliğler Dergisi. (8 Mart 1948). Kız teknik öğretmen okulu ders dağıtım cetveli. Cilt: 10, Sayı: 476.
- Tebliğler Dergisi. (6 Eylül 1971). Kız teknik yüksek öğretmen okulu programları. Cilt: 34, Sayı: 1669.
- Tebliğler Dergisi. (12 Ocak 1978). Kız teknik yüksek öğretmen okulu programları. Cilt: 41, Sayı 1983.
- TEDMEM. (2015). Ulusal eğitim programı 2015-2022. <http://www.tedmem.org/kurumsal> adresinden erişilmiştir.
- Ünver, G., Bümen, N. T. & Başbay, M. (2008). *Ege üniversitesi’nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi Araştırma Projeleri Şube Müdürlüğü Tarafından Desteklenmiştir, Proje No: 05.EĞF.003.

- Ünver, G. (2016). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Ünver, G., & Kurşunlu, E. (2014). Okul öncesi öğretmen eğitiminde kuram uygulama bağlantısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum and Instructional Studies)*, 4(7),39-54.
- Yalın-Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38, 175-191.
- YÖK/DünyaBankası. (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. Ankara: YÖK.
- Yücel-Toy, B. (2015). A thematic review of preservice teacher education research in Turkey and reflections of teacher education policies. *Education and Science*, 40(178), 23-60.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

### **SUMMARY**

*One of the institutes mentioned example for teacher education with regard to teaching practices in Turkey is High Technical Teacher Education School for Girls (HTTESG). Though foundation of this institution dates to 1934, it was named as HTTESG in 1961 and Faculty of Vocational Education in 1982. Woefully, it was extinguished in 2009 (Resmi Gazete, 2009). The purpose of this study is to take some lessons from teaching practices in HTTESG for current teacher education programs. Research questions of the study are: 1) "What are the specific characteristics of the teaching practices in HTTESG?", and 2) "What are the factors on the effectiveness of teaching practices in HTTESG?"*

*In this historical study, semi-structured interviews were administered with 20 individuals they taught and/or graduated from HTTESG. Snowball sampling method was used because most of the participants are retired. So, five participants are from Department of Dress, four from Home Economy and Handicrafts, three from Child Development and Education, and Picture, and one from Crop-Weave and Braid. Results are limited with teaching practices between 1964 and 1982 because of their duration of being an instructor and/or a student at HTTESG varied in those years.*

*Data were collected via semi-structured interview guides included six questions for both instructors and graduates. One of the participants was interviewed by phone, the others in face to face way. Interviews lasted 26 minutes on average. Interviews were recorded by phonoscope (n=17) and by taking notes (n=3). Content analysis was administered on data. Data sources were triangulated for validity and intercoder reliability of coders was calculated for reliability of the data (it was 81% range).*

*Results of the first research question were described in three themes. Some of the results in the first theme (planning practice lesson) are that instructors examined and gave feedback on lesson plans and teaching materials of teacher candidates (f=19), there was a good cooperation between the instructors and cooperating teachers (f=7). Those in the second theme (implementing practice lesson plan) indicates that the most of the instructors observed the teacher candidates in practice (f=16) and the most of the*



*teacher candidates (f=12) practiced in both theoretical and practical courses. Last, in evaluating practice lesson theme, results show that teacher candidates got feedback from instructors in seminars (f=14) and in their own portfolios (f=15).*

*Related the second research question, results reveal that the organizational structure of HTTESG had a positive effect on teaching practices. For instance, the goal of educating teacher was adopted in HTTESG (f=3), the objectives of program in HTTESG was in accord with the purpose of Ministry of National Education (f=4), there were an intense continuity among the courses in teacher education programs in HTTESG (f=13), and long practice hours provided for teacher candidates till 1978 (f=2). Besides, well-qualified instructors (f=12) and cooperating teachers (f=14), and eager teacher candidates to teach (f=17) improved the teaching practices in HTTESG.*

*Consequently, in comparison current teacher education programs, teaching practices in HTTESG are much more effective in terms of length of the practices, coherence between the methods courses and teaching practices, cooperation between the stakeholders of the program, mentoring teacher candidates to plan and implement lessons, and observation, evaluate and reflection on teaching performances of them. Well-educated instructors for teaching practices and affective characteristics of the teacher candidates are the prominent factors for these qualities of teaching practices in HTTESG.*

*Teacher educators, in point of time of HTTESG, would have been under the influence of idealism. Now, they would not be idealist. Yet, they should take into consideration the accountability of their teacher education programs.*

*Now, literature on teaching and teacher education is ampler by comparison with HTTESG then. Perspectives on teacher education of faculties can be seen as the main reason for issues in teaching practices. Therefore, educational faculties should educate much more qualified instructors and make large-scaled research to enhance teaching practices.*