



ISSN: 1306-3111/1308-7274
NWSA-Education Sciences
NWSA ID: 2013.8.2.1C0585

Status : Original Study
Received: September 2012
Accepted: January 2013

E-Journal of New World Sciences Academy

**Vesile Alkan
Selçuk Şimşek
Ali Rıza Erdem**

Pamukkale University Education Faculty, Denizli-Turkey
vesile@pau.edu.tr - selcuks@pau.edu.tr- arerdem@pau.edu.tr

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0585>

**UYGULAMA OKULLARINDAKİ YÖNETİCİ VE EĞİTİCİ PERSONELİN
OKUL DENEYİMİ DERSİNE İLİŞKİN ÖNERİLERİ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının gittikleri uygulama okullarındaki yönetici ve eğitici personelin Okul Deneyimi dersine ilişkin önerilerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlendirilen bu çalışmada amaca yönelik örneklem yöntemine göre tespit edilen 22 okuldan 670 eğitici ve 22 yöneticiye yarı yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır. İçerik analiziyle çözümlenen verilerden sürecin etkinliğini sağlama, fakülte-okul işbirliği ve iletişim, uygulamanın süresi ve değişikliğe gerek yok/öneri yap(a)mıyorum temaları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin uygulama okullarında daha uzun süreli kalmaları, her eğiticiye gönderilen aday öğretmen sayısının azaltılması, fakülte ve okul arasında etkin bir iletişimin ve işbirliğinin sağlanması istenilmiştir. Ayrıca, okul deneyimi dersinin süresinin uzatılması ve dersin dönem ile birlikte başlayıp kesintisiz sürmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Deneyimi, Uygulama Okulu, Yönetici Personel, Eğitici Personel, Öğretmen Adayı

THE DIRECTORS' AND TEACHERS' SUGGESTIONS FOR THE 'TEACHING EXPERIENCE' LESSON

ABSTRACT

This study was aimed to find out teachers' and directors' suggestions for the 'teaching experience' lesson. A semi-structured questionnaire form was delivered to 670 teachers and 22 directors selected purposively from 22 schools in this qualitative research study. The themes derived from the data analyzed based on content analysis's rules were; supporting the effectiveness of the process, faculty-school cooperation and interaction, the period of practice and no need any changes. According to the results, it was suggested that pre-service teachers should spend time in schools more than they used to do, there should be decrease in number of pre-service teachers for each teacher, faculty-school cooperation and interaction should be provided. Furthermore, the extension of the lesson's period and beginning with the term time was suggested.

Keywords: Teaching Experience, Practicing School, Director, Teacher, Pre-Service Teachers



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

1994 yılında YÖK ve Dünya Bankası'nın işbirliğiyle Türkiye'deki öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirmek amacıyla '*Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*' başlatılmıştır. Fakülte-okul işbirliğinin daha da geliştirilmesini öngören bu projenin devamında, 1997 yılında eğitim fakültelerinin uyguladıkları öğretmen eğitimi programları tekrar elden geçirilmiş ve böylece öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki uygulamalarının süresi uzatılmıştır. Okullardaki bu uygulamalar, *Okul Deneyimi I*, *Okul Deneyimi II* ve *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri altında toplanarak Öztürk'ün (2005) de vurguladığı gibi öğretmen adaylarının okullardaki uygulama süreleri önceki uygulamalara göre %300 oranında arttırılmıştır. Ancak 2006-2007 döneminde öğretmen yetiştirme programlarında yeniden düzenlemeler yapılmış ve yeterince uygulama okulu bulunamadığı gerekçesiyle *Okul Deneyimi I* ve *Okul Deneyimi II* dersleri birleştirilerek (YÖK, 2007) *Okul Deneyimi* adı altında tek bir ders şeklinde uygulanmaya başlanmıştır.

Hizmet öncesi dönemlerinde, eğitime-öğretme yeterliliğini kazandırmak ve geliştirmek için öğretmen adaylarına verilen "*okul deneyimi*" eğitimi, öğretmen yetiştirme sürecinde etkili bir role sahiptir. Haftada 4 saat, uygulama okullarındaki dersleri gözlemeye dayanan bu ders sayesinde, öğretmen adayları, gerçek okul ve sınıf ortamını gözlemleyebilme şansına sahip olmaktadır. Bu yüzden, '*okul deneyimi*' dersini başarıyla tamamlayan öğretmen adayından, okulun yapısını, karşılaşılabilecek muhtemel öğrenci özelliklerinin ve öğretmenlik mesleğinin değişik yönlerini tanıması ile lisans programı sürecinde almış olduğu ve alacağı teorik dersleri uygulama sürecine nasıl adapte edebileceğini fark etmesi beklenilir (YÖK, 1998; Dursun ve Kuzu, 2008).

Yapılmış birçok çalışma aday öğretmenlere verilen '*okul deneyimi*' dersinin onlar için bir nevi dönüm noktası olduğunu göstermektedir (Arabacı, 2008; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Conway, 2002; Gökalp, 2007; Rideout ve Feldman, 2002; Ronfeldt ve Reiningger, 2012; Shulman, 1998 ve Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Rideout ve Feldman (2002), aday öğretmenlerin, uygulama okullarındaki gözlemlerine ilk önce sınırlı rollerle başladıklarını ancak daha sonra çok fazla sorumluluklar üstlendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, aday öğretmenlerin kendilerine uygun bir öğretmen kimliği oluşturmalarına fırsat vermektedir. Dolayısıyla, okul deneyimi dersi kapsamında uygulama okullarına giden öğretmen adaylarının kendilerini zaman içerisinde '*öğretmen*' gibi hissetmeye başlamaları kaçınılmazdır (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007).

Feimen-Nemser'in (1998) de vurguladığı gibi öğretmenlik yaparak öğrenilir, ancak okuldaki deneyim uygulamalarına da her zaman güvenilmemelidir. Bu yüzden, aday öğretmenlere öğretmeyi ve öğrenmeyi öğretebilmek için eğitim fakültesindeki öğretim elemanının ve uygulama okulundaki eğitici öğretmenin de öğretmeyi ve öğrenmeyi öğretmenin çok karmaşık ve kapsamlı olduğunu fark etmesi gerekmektedir (Feimen-Nemser, a.g.e). Aday öğretmenin uygulama okulundaki gözlemlerinden edindikleri, doğal olarak kendisinin öğretmeyi öğrenme sürecinin de önemli bir kazanımıdır (Caires ve Almedia, 2005). Ayrıca gerçek okul ortamındaki gözlemleri ve uygulamaları yaşamadan aday öğretmenin yansıtıcı düşünemeyeceği (Zielinski ve Preston, 1992) de dikkate alınır, eğitim fakültesindeki öğretim elemanının, uygulama okulundaki yönetici ile eğitici öğretmenin ve okul ortamının aday öğretmene katkısı ve etkisi de gözardı edilmemelidir (Hobson ve diğerleri, 2009).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Alan yazın incelediğinde; araştırmaların birçoğunun öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan fakülte öğretim elemanı ve uygulama okulundaki eğitimciler ile de çalışmaların yapıldığı da tespit edilmiştir. Okul deneyimi ile ilgili aday öğretmenler ile yapılan çalışmalarda aday öğretmenlerin; *inançları* (Haney ve McArthur, 2001; Nettle, 1998; Zanting, Verloop ve Vermunt, 2001), *algıları* (Gödek, 2002; Gökalp, 2007; Hergüner ve diğerleri, 2002; Kılıç ve Acat, 2007; Meyer ve diğerleri, 1999; Oral ve Dağlı, 1999; Taşkın, 2006), *tutumları* (Arabacı, 2008; Hogben ve Lawson, 1983; Lambe ve Bones, 2007; Kılınc ve Gödek Altuk, 2010), *görüşleri* (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Azar, 2003; Boz ve Boz, 2006; Eraslan, 2008; Rıza ve Hamurcu, 2000; Yapıcı ve Yapıcı, 2004), *endişeleri* (Capel, 1997; Poulou, 2007; Rosalind, 1997), *beklentileri* (Yeşil ve Çalışkan, 2006), *karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Demir, 2012; Sılay ve Gök, 2004), *değerlendirmeleri* (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Ergüneş, 2005; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000; Özkılıç ve diğerleri, 2008; Ünver, 2012 ve Yıldız, 2006) konularına ve ayrıca *okul deneyimi dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerine* (Oğuz, 2004; Özdemir ve Çanakçı, 2005; Yoldaş ve diğerleri, 2002) odaklanıldığı ortaya çıkmıştır.

Okul deneyimi ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında; okul deneyimi ile ilgili uygulama okulu eğitimcisi ve aday öğretmenin *görüşleri* (Kocatürk, 2006), *beklentileri* Berthelotte (2007) ve *değerlendirmeleri* (Çetin ve Bulut, 2002) incelendiği görülmektedir. Bunların yanında uygulama okullarındaki eğitimcilerin; *kendi rolleri hakkındaki görüşleri* (Gürsoy ve Damar, 2011; Jones, 2001 ve Wright ve Bottery, 1997), *okul deneyimine ilişkin tutumları* (Kete ve diğerleri, 2007) ve *okul deneyimi ile aday öğretmenlere ilişkin görüşleri* (Baştürk, 2010) de araştırılmıştır. Ayrıca, uygulama okullarındaki eğitimciler ile fakülte öğretim elemanlarının uygulama sürecindeki *rolü* (Borko ve Mayfield, 1995; Stanulis, 1995), uygulama okullarındaki eğitimci ile aday öğretmenin uygulamadan *beklentileri* (Şahin, 2004) ve aday öğretmenin, uygulama okullarındaki eğitimcinin ve fakülte öğretim elemanının ders ile ilgili *görüşleri* (Azar, 2003) de araştırılmıştır.

Okul deneyimi ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak ele alındığında okul yöneticileri ve uygulama eğitimcileri ile çok az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Fakülte-uygulama okulu işbirliğinin amacı dikkate alındığında, fakülte öğretim elemanlarının dolayısıyla fakülte uygulama koordinatörlerinin 'Okul Deneyimi'ne ilişkin görüşleri, beklentileri veya değerlendirmeleri hem uygulama sürecine hem de alana ne kadar katkı sağlayacaksa, uygulama okullarındaki yönetici ve eğitimcilerinin görüşleri veya değerlendirmeleri de o kadar katkı sağlayacaktır. Goodlad'ın (1993) belirttiği gibi uygulama okulu ile fakülte arasında sağlam ve sıkı bir ilişkinin oluşması ve her iki tarafın uygulama sürecinde aktif rol alması, istenilen nitelikte öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirilmesi için gereklidir. Bu yüzden fakülte-uygulama okulu işbirliği kapsamında, uygulama okullarındaki yönetici ve eğitimcilerin, öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirip önerilerini sunmaları bir taraftan onların bu süreçte kendi rollerini fark etmelerini sağlayacağı gibi diğer taraftan işbirliği bilinci içinde öğretmenlik uygulamasının daha etkin bir hale gelmesine yönelik adımlar atılabilecektir.

3. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ (METHOD OF THE STUDY)

Uygulama okullarındaki yönetici ve eğitimci personelin okul deneyimi dersine ilişkin önerilerini tespit etmeye çalışan bu

araştırma, nitel araştırma yöntemine göre desenlendirilmiştir. Uygulama yapılan okullardaki yönetici ve eğitimcilerin deneyimlerinden hareketle detaylı veriye ulaşmayı (Creswell, 2003) ve onların önerilerini keşfetmeyi (Creswell, 2003 ve Miles ve Huberman, 1994) sağladığı için nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma türlerinden sabit (Sarantakos, 2005; s. 111) nitel araştırma deseni tercih edilmiştir, çünkü nicelden farklı ama yapılandırılmış olan bu türde cevap alınmak istenilen grup ve cevap istenilen konu bellidir.

3.1. Araştırma Grubu (Sampling)

Araştırmanın evrenini öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için Denizli il merkezinde gittikleri uygulama okullarındaki yönetici ve eğitimci personel oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada; amaca yönelik örneklem belirleme yöntemi (Bryman, 2004) ile araştırma grubu belirlenmiştir. Bu yöntemle göre; öğretmen adaylarının il merkezinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için gittikleri uygulama okullarından 22 uygulama okulu seçilmiştir. Daha sonra, seçilen bu okullara gidilerek okul yöneticilerine ve eğitimci personele araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bilgi verilen bu okullardan 670 eğitimci personel ve 22 okul yöneticisi, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmaya istekli olmuş ve araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulama okullarındaki eğitimcilerin ve okul yöneticilerin demografik özellikleri *Tablo 1* ve *Tablo 2*'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı
(Table 1. The distribution of the teachers' demographic properties)

		f	%
Cinsiyet	Kadın	398	59,4
	Erkek	272	40,6
Öğretmenlik Alanı	Anaokulu öğretmeni	41	6,1
	Sınıf öğretmeni	326	48,7
	İlköğretim branş öğretmeni	282	42,1
	Ortaöğretim branş öğretmeni	21	3,1
Görev Yapılan Okul	Anaokulu	21	3,1
	İlköğretim okulu	628	93,7
	Anadolu Lisesi	21	3,1
Eğitim Durumu	Önlisans	138	20,6
	Lisans	506	75,5
	Yüksek lisans	25	3,7
	Doktora	1	0,1
Kıdem	1-10 yıl	129	19,3
	11-20 yıl	213	31,8
	21-30 yıl	260	38,8
	30+ yıl	68	10,1

Tablo 2. Okul yöneticilerin demografik özelliklerine göre dağılımı
(Table 2. The distribution of the directors' demographic properties)

		f	%
Cinsiyet	Kadın	6	27,3
	Erkek	16	72,7
Yöneticilik Görevi	Okul müdürü	7	31,8
	Müdür başyardımcısı	4	18,2
	Müdür yardımcısı	11	50,0
Görev Yapılan Okul	Anaokulu	2	9,1
	İlköğretim okulu	18	81,8
	Anadolu Lisesi	2	9,1
Eğitim Durumu	Önlisans	3	13,6
	Lisans	16	72,7
	Yüksek lisans	3	13,6
Kıdem	1-10 yıl	3	13,6
	11-20 yıl	8	36,4
	21-30 yıl	7	31,8
	31+ yıl	4	18,2

3.2. Veri Toplama Aracı (Data Collection Tool)

Araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olarak elde edilmek istenilen bilgiye ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmada, uygulama okullarındaki eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin Okul Deneyimi dersinin uygulanışı ile ilgili önerileri bulunmaya çalışıldığından bu form tercih edilmiştir. Sarantakos'a (2005) göre yarı-yapılandırılmış anket formu içerik olarak kapalı ve açık uçlu soruların yer aldığı, biçimsel olarak yapılandırılmamış ve yapılandırılmış anket arasında yer alan bir anket türüdür. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kapalı uçlu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, açık uçlu tek bir soru sorularak katılımcıların yorumları alınmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan anket formu, öncelikle beş uzmana verilerek soruların anlaşılır olup olmadığını ve soruların açık uçlu sorunun araştırmada istenilen bilgiye ulaşmak için yeterli olup olmadığını incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra örneklem dışından rastgele seçilen bir okuldan aynı şekilde seçilen 15 öğretmen ve üç yöneticiden anket formunu cevaplandırmaları istenilmiştir. Bu pilot uygulamayla, kullanılan anketin güvenilirliği desteklenmiştir (Silverman, 2005). Amaca yönelik örneklem yönteminin kullanılması araştırmanın genellenebilirliğini sağlamaktadır (Silverman (2000; 2005). Bu durum, ayrıca araştırmanın dış geçerliliğini (Cohen ve diğerleri, 2007) desteklemiştir.

3.3. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Anketler, araştırmacılar tarafından katılımcılara dağıtılmış ve katılımcılar doldurduktan sonra teslim alınmıştır. Toplam 692 anket numaralandırılıp yönetici personel için (YP) ile eğitimci personel için (EP) kodu kullanılarak gruplandırılmış ve kayıt altına alınmıştır. Anketin birinci bölümündeki demografik bilgilerin analizi için SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan açık uçlu soru, öncelikle, her anketin koduyla birlikte Microsoft Office Word programında oluşturulan tablonun içinde listelenmiştir. Böylece tekrarlanan konu, öneri ve kavramların tespiti kolaylaşmış ve gruplanabilmiştir. İçerik analizi kurallarına uygun olarak çözümlenen verilerden elde edilen bilgiler



(Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2000) yorumlanarak tümevarımcı bir yaklaşımla kategorileştirilmiştir (Stake, 1995).

Verilerin analizi sonucu uygulama okullarındaki yönetici ve eğitici personelin 'Okul Deneyimi'ne ilişkin önerileri şu temalar kapsamında gruplanmıştır: a) sürecin etkinliğini sağlama b) fakülte-okul işbirliği ve iletişimi c) uygulamanın süresi ve d) değişikliğe gerek yok/öneri yap(a)mıyorum. Katılımcıların sundukları öneriler alıntılar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Alıntılarda katılımcıların cevapladıkları anketlerin üzerine verilen kodlar kullanılmıştır. Yani katılımcının statüsünü ve anketin numarasını bildiren kayıttan yararlanarak eğitici personel için (EP20) ve yönetici personel için (YP20) şeklinde katılımcıları tanıtan bilgi verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSION)

Uygulama okullarındaki eğitici ve yönetici personelin 'okul deneyimi' dersine yönelik önerilerine ilişkin bulgular, oluşan temalar doğrultusunda sunulacaktır. Buna göre, bulgular; *sürecin etkinliğini sağlama, fakülte-okul işbirliği ve iletişim, uygulamanın süresi ve değişikliğe gerek yok/öneri yap(a)mıyorum* alt başlıkları altında verilecektir.

4.1. Sürecin Etkinliğini Sağlama

(Providing the Efficiency of the Process)

Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğu, okul deneyimi dersinin daha etkili ve etkin olması için uygulama sürecinde rolleri olan herkesin aktif olarak sürecin içinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplarda yapılan önerilerin aday öğretmenleri, eğiticileri ve dersin sürecini kapsadığı görülmüştür. Katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde çoğunun, okul deneyiminin sadece aday öğretmenlerin gözlem yapmak ile sınırlı olduğu derslerle sınırlı olmaması gerektiğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Örneğin *"Bu program sadece sorumlu olduğu ders saatleri ile sınırlı kalmamalı. Aday öğretmenlerin meslekten zevk alabilmeleri için çeşitli etkinlik çalışmalarına da katılımı sağlanmalı"*(EP205) denmiştir. Alıntıda da görüldüğü gibi aday öğretmenlerin ders dışındaki etkinliklere katılımı da önerilmiştir. Aynı şekilde (EP545) de *"Aday öğretmenler okul etkinliklerine aktif katılmalı"* şeklinde ifade etmiştir. Verilerden hareketle aday öğretmenlerin okuldaki havayı yaşamalarının onların öğretmenlik mesleğini daha iyi kavramaları için de aracı olacağı görüşünün hakim olduğu söylenebilir. Yıldız'ın (2006) araştırmasında da uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulamaların hepsine katılmalarının ve aktif olmalarının sağlanması gerektiğini önerdikleri tespit edilmiştir.

Okul deneyimi için öğretmenlere çok fazla aday öğretmenin gönderildiğinden şikâyetçi olan eğiticiler ve yöneticiler, bir eğiticinin okul deneyimi dersi sürecinde bir aday öğretmenden sorumlu olmasının hem eğiticinin aday öğretmeni takibi için hem de aday öğretmenin kontrollü kazanımları için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, (EP59) *"Her öğretmen bir aday öğrenci ile ilgilenmeli"* demiş ve eğitici ile aday öğretmenin böylece sorumluluklarını daha iyi fark edeceklerini vurgulamıştır. Katılımcıların her eğiticiye birer aday öğretmen fikri her ne kadar sorumluluk ve kazanımlar boyutuyla faydalı gibi düşünülse de aday öğretmenin tek bir eğiticinin stil ve tarzını gözlemlemesi, ister istemez aday öğretmenin gözlemlediği eğiticiden etkilenecek *'Öğretmen böyle olur'* algısını geliştirebilir. Diğer taraftan eğiticilerin bazıları, özellikle kendilerinin ve fakülte öğretim elemanlarının



sorumluluğundaki aday öğretmen sayısının düşürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, Ünlüöner ve Boylu'nun (2007) araştırmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermiştir. Aynı şekilde Yapıcı ve Yapıcı'nın (2004) çalışmalarında da eğitici öğretmen başına düşen aday öğretmen sayısının çokluğu sorun olarak bildirilmiştir. Eğiticilerin ve öğretim elemanlarının aday öğretmen ile ilgili sorumlulukları ve aday öğretmenlerin bu süreçte kazanmaları gerektiği bilgi ve beceriler düşünüldüğünde, bu önerinin hem eğitici ve öğretim elemanı için hem de aday öğretmenler için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Eğitici ve yöneticiler, okul deneyimi uygulaması için gelen aday öğretmenlerin bazı bilgi ve kurallar yönünden eksik olarak okula gönderildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir eğitici, "Aday öğretmenlerin okullara gönderilmeden önce uyması gereken kurallar fakülte tarafından belirtilerek aday öğretmenler, kurallar konusunda uyarılmalı" (EP386) demiştir. Ayrıca eğiticiler ve yöneticiler hem aday öğretmenlerin hem de kendilerinin fakülte öğretim elemanları ve uygulama koordinatörleri tarafından bilgilendirilmelerini istemişlerdir. "Her yıl seminerlerle bilgilendirici çalışmaların artarak devam etmesi" (EP273) gerektiğini söyleyen eğitici gibi bir başka eğitici de "Biz de bazen eksik kalıyoruz ama aday öğretmenlerin bazıları teorik olarak ve uygulama kuralları açısından çok eksik gelmekte ve bazen bizim anlattıklarımız onlara farklı gelmekte" (EP321) demiştir. Yapıcı ve Yapıcı'nın (2004) araştırmasının sonucunda da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu durum, uygulama okullarındaki öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli düzeyde yenileyemediklerini gösterebilir. Ancak aday öğretmenlerin de ya fakültede aldıkları teorik dersleri başarıyla tamamlayamadıklarını veya teorik derslerdeki bilgileri çabuk unuttuklarını ya da fakültede öğretim elemanlarınca yeterli destek sağlanmadığını gösterebilir. Ayrıca eğiticilerin ve yöneticilerin önerdikleri gibi ara ara seminerlerin verilmesi hem aday öğretmenler hem de uygulama okulundakiler için kural ve bilgilerin takviyesi açısından faydalı olabilir.

Diğer taraftan bazı eğiticiler, Okul Deneyimi için görevlendirilecek eğiticilerin yaşlı olmamasını önermişlerdir. Örneğin bir eğitici, "Okul Deneyimi dersi aşamasında olan arkadaşlar genç ve aktif oldukları için uygulamayı takip eden öğretmenler de genç ve çalışkan öğretmenlerden seçilmeli" (EP118) demiştir. Yani bazı eğiticiler, genç ve kendini geliştirenlerin aday öğretmenlere daha faydalı olabileceği fikrindedirler. Bazı eğitici ve yöneticiler de uygulama öncesi program ve aday öğretmenler hakkında bilgilerinin olmasını istemişlerdir. "Okul Deneyimi dersine katılacak adaylar hakkında bilginin ve program planının öğretmene önceden bildirilmesi gerekir" (EP545) diyen bir eğitici "bizim de ona göre hazırlanmamız lazım" diyerek uygulama öncesi planlarını yapmak istediklerini vurgulamışlardır. Bir başka deyişle, Okul Deneyimi dersi sürecinin planlı ve programlı olmasının daha etkin bir süreç için gerekli olduğu görüşü hakimdir. Eğiticilerin planlı ve programlı olunmamasına yönelik eleştirileri, Yıldız'ın (2006) araştırmasında uygulama öğretmenlerinin ders etkinliklerinin kısmen planlı ve programlı olması eleştirileri ile benzerlik göstermektedir.

Uygulama sürecinin etkin olması için yöneticilerin çoğu, aday öğretmenlerin idari işleyişi de gözlemlemesi gerektiğini yazmışlardır. Yönetici (YP13), "Okulda uygulamaya gelen öğretmen adayları ayrı bir günde idarede gözlem yapmalı" diye belirtmiştir. Çünkü onlara göre, aday öğretmenler sadece eğitici olmayacaklar yöneticilik de yapacaklardır. Öğretmenlik mesleği kapsamlı değerlendirildiğinde iyi

bir öğretmenin yönetim işlerinden de haberdar olması beklenilir. Yıldız'a (2004) göre de okul yönetimi, resmi yazışmalar ve evrak düzenini öğretecek Okul Yönetimi ve Denetimi zorunlu ders olarak verilmelidir.

4.2. Fakülte-okul işbirliği ve iletişim (Cooperation between Faculty and School and Communication)

Verilerden elde edildiğine göre, eğitimcilerin büyük çoğunluğunun kendileri ile aday öğretmenler ve fakülte öğretim elemanları ile işbirliğinin görünürde olmaktan çok gerçek işbirliğine dönüşmesi gerektiğine inandıkları görülmüştür. Aynı şekilde, okul yöneticileri, fakülte uygulama koordinatörleri ile daha etkin diyalog kurulmasının faydasına inandıklarını bildirmişlerdir. Hem okul yöneticilerinin hem de eğitimcilerinin ifadelerinden elde edilen sonuca göre uygulama sürecinde gruplar arasında işbirliğinin ve iletişimin nitelikli sağlanmadığı söylenebilir. Diğer taraftan etkin işbirliği ve iletişim ortamlarının uygulama sürecini daha olumlu yönde etkileyeceği görüşünün hakim olduğu görülmektedir.

Eğitici ve yönetici cevapları incelendiğinde, "Okul deneyimi dersiyile ilgili olarak okullarımıza gönderilen öğretmen adaylarının görevli öğretim elemanlarının da okula gelmesi gerekir" (EP69) ve "Fakülte öğretim elemanlarının okullardaki uygulama öğretmenleriyle daha sık iletişime girmesi gerektiğini düşünüyorum" (EP162) şeklinde önerilerle karşılaşılmaktadır. Ayrıca "öğrencilerimizin bölüm hocalarıyla ilgili öğretmenlerimizin şikâyetleri var. Hocalarımızın okulumuza hiç gelmediklerinden şikâyetçiler. Kendilerini okulumuzda görmek istiyoruz" (YP4) şeklinde şikâyetlerini dile getiren yöneticiler de vardır. Yöneticilerin çoğu, öğretim elemanlarının en azından belirli aralıklarla bile olsa eğitimcilerle görüşmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu durum bir taraftan fakülte öğretim elemanlarının uygulama okullarına sıklıkla gitmediklerini gösterirken diğer taraftan eğitici veya yönetici ile öğretim elemanı arasında sağlıklı bir iletişim yapısının kurulamadığını da göstermektedir. Cansaran ve diğerlerinin (2006), Şahin'in (2004), Ünlüönen ve Boylu'nun (2007), Yapıcı ve Yapıcı'nın (2004) ve Yıldız'ın (2006) araştırmalarının sonuçlarında da fakülte öğretim elemanlarının uygulama okullarına düzenli gitmedikleri ve hatta onların, eğitici ve yöneticilerle bilgi paylaşımının olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakülte-okul işbirliğinin sadece kâğıt üzerinde kalmayıp, bireyler düzeyinde de işbirliğinin sağlanmasının istenilen nitelikte uygulama sürecinin gerçekleşmesine katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bulgulara göre, fakülte öğretim elemanı ile eğitici ve yöneticiler arasında, olması gereken düzeyde bile iletişimin olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitici ve yöneticiler, iletişim eksikliğinden kaynaklı bilgi eksikliklerinin olduğunu dolayısıyla uygulama sürecinde yetersiz olmalarının da kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden katılımcıların büyük çoğunluğu daha etkili bir uygulama süreci için iletişimlerinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Arabacı (2008), Aydın ve diğerleri (2007), Demir (2012) ve Erarslan (2008) de araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin Demir'in (2012) araştırmasının sonuçlarında öğretim elemanı ile eğitici arasında iletişimi olmadığı hatta hiç tanışmadıkları dolayısıyla uygulama sürecinde sıkıntıların olduğu ortaya çıkmıştır. Fakülte-okul işbirliğinin etkin bir şekilde sağlanamaması ve öğretim elemanı ile eğitici ve yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmaması, gerek bilgi eksikliği gerekse uygulama sürecindeki beklentilerin paylaşılmamasından doğan yanlışların aktarılması aday öğretmenlere zarar verebilir. Çünkü bu süreç içindeki kopukluk, aday öğretmenlerin

uygulama sürecinde istenilen bilgi ve beceriyi kazanmalarını engelleyebilir ya da geciktirebilir.

Ayrıca verilen cevaplardan elde edilen sonuçlarda, eğitimcilerin ve yöneticilerin, fakülte öğretim elemanlarının uygulama okuluna gelip aday öğretmenleri kontrol etmelerini istedikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin bir eğitimci "Üniversite hocalarının uygulama öğrencilerinin takibini yapması gerekir" (EP364) demiştir. Diğer taraftan bazı eğitimciler, aday öğretmenler ile öğretim elemanının ara ara toplantı yapmaları gerektiğini ve bunun da uygulama okullarında yapılmasının daha etkili olacağını yazmışlardır. "Gönderilen öğrencilerle ilgili sorumlu öğretim elemanı zaman zaman okula gelip grup öğrencileriyle toplantılarını okulda yapmalıdır" (EP422) şeklinde görüşlerini belirten katılımcılar, okulda yapılan toplantılarla aday öğretmenlerin sorumluluklarının ciddiyetini fark edeceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Yıldız'ın (2006) çalışmasında da öğretim elemanının öğrencileri takip etmeleri vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, eğitimcilerin ve yöneticilerin aday öğretmenlerin kontrolü ile ilgili kaygılarının olabildiğini göstermektedir. Aynı şekilde, katılımcıların aday öğretmenlerin üzerindeki sorumlulukta öğretim elemanının rolünün daha fazla olduğuna inandıkları da söylenebilir.

Eğitici ve yöneticiler, öğretim elemanının okula arada sırada uğramasının bile öğrencilerde 'kontrol ediliyoruz' hissi uyandırıp, onların daha dikkatli ve titiz derslere girmelerini sağlayacağını söylemişlerdir. Örneğin bir eğitimci, "Mutlaka koordinatör ve öğretim elemanı gelmeli, ara ara öğretmenlerle görüşmeli. Böylece öğrenciler denetlendiğini bilmeli. Öğrencilere bu işin ciddiyeti anlatılmalı. Öğretim elemanı da aynı ciddiyetle bu olaya yaklaşmalı" (EP292) derken diğer bir eğitimci, "Üniversite tarafından öğretmen adaylarının daha düzenli kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum" (EP531) demiştir. Buna göre, katılımcıların, öğretim elemanlarından uygulama sürecinde daha disiplinli olmaları yönünde beklentileri olduğu söylenebilir. Ayrıca bu kontrollerin ve ziyaretlerin aday öğretmenlerin sorumluluk bilincinin gelişmesine ya da süreçte daha etkin olmalarına katkısının da olabileceği düşünülebilir.

Bulgulardan hareketle, eğitimcilerin ve yöneticilerin aday öğretmenlerin hem kontrolü hem de sürecin organizasyonu için öğretim elemanının sıklıkla gelmelerini istemeleri belki bazı aday öğretmenlerin okul deneyimi sürecinin ciddiyetini görememelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca eğitimcilerin ve yöneticilerin sorumluluğunda kendi öğrencileri de olduğu için aday öğretmenin takibini yapmayı istemeyebilirler ya da yeterli takip edememe kaygısı taşıyabilirler. Okul deneyimi sürecindeki uygulama eğitimcilerinin kendi rollerinin öğretim elemanlarından daha az olduğu yönünde algıları bulgulardan elde edilmiştir. Bu da gerek eğitimcilerin rollerinin etkinliğinin farkında olamadıklarından gerekse öğretim elemanlarıyla aralarındaki iletişimin kurulamamasından kaynaklı olabilir.

4.3. Uygulamanın Süresi (Duration of the Practice)

Eğitcilerin ve yöneticilerin çoğunun Okul Deneyimi dersi için ayrılan sürenin az olduğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda önerilerinde okul deneyiminin daha uzun süreli olmasının aday öğretmenler için daha faydalı olacağı görüşünü vurguladıkları görülmüştür. Örneğin bir eğitimci "Bana göre aday öğretmenlerin okullarda en az bir eğitim-öğretim yılı görev yapmaları gerekir. Böylece mesleğe başlarken okul deneyimi kazanılmış olur" (EP22) diye önerisini sunarken diğer bir eğitimci de "Stajyer öğrenci en az bir yıl bir öğretmenin yanında sürekli olarak bulunmalı. Gerektiğinde derslere bir öğretmen gibi girerek mesleği en ince ayrıntılarına kadar

öğrenmelidir" (EP471) şeklinde öneride bulunmuştur. Eğitici ve yöneticilerin bu önerileri, Ünlüöner ve Boylu'nun (2007) araştırmasının sonucuyla çelişmektedir. O çalışmanın sonucunda hem öğretim elemanlarının hem de eğitimcilerin dersin süresini yeterli buldukları ve süre artırılmasını gerekli görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Aynı şekilde eğitimcilerden biri de "Bir dönem bir ders dinlemeye ayrılmalı" (EP180) diye önerisini sunmuş ve uygulama dönem sayılarının arttırılmasını, aday öğretmenlerin olayları, öğrencileri ve ders anlatımlarını etkin bir şekilde gözlemlemesini önermiştir. Bazı eğitimcilere ve yöneticilere göre uygulama süresinin uzatılması, aday öğretmenlerin mesleklerinin rolüne daha etkin bürünmelerine fayda sağlayacaktır. Bunların yanında bazı eğitimciler de Okul Deneyimi dersinin dönem başladıktan bir süre sonra başladığını belirterek "İkinci dönemin hemen başında okul deneyimi başlamalı" (EP495) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Yani dönem başladıktan iki veya üç hafta sonra değil, dönem ile birlikte hemen başlaması gerektiği vurgulanmıştır. Okul Deneyimi dersinin geç başlaması zaten kısa bulunan süreyi azaltmakta ve süreci kesintiye uğratmaktadır. Yıldız'ın (2006) çalışmasında da eğitimciler, Okul Deneyimi dersinde etkinliklerinin daha etkili ve yararlı olabilmesi için sürecin kesintisiz olmasını ve ders süresinin uzatılmasını önermişlerdir. Aydın ve diğerlerinin (2007) ve Gökalp'in (2007) çalışmalarında da aday öğretmenlerin dersin süresini az buldukları ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan eğitici ve yöneticilerin bazıları dersin haftada bir gün olarak uygulanmasının da uygun olmadığını belirtmişlerdir. Onlara göre, aday öğretmenler haftada bir kez gelip gidince tam olarak sorumluluk kazanmamaktalar ve uygulamalar sırasında bir adaymış gibi değil bir misafirmiş gibi bulunmaktalar. Örneğin, eğitimci (EP319), "Öğrencilerin haftada bir gün değil bir dönem boyunca gelmeleri devamlılık açısından daha güzel olur kanaatindeyim" diyerek aday öğretmenlerin meslek deneyim sürecindeki etkinliğinin devamının gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde "Okul deneyimi için haftada bir gün az, daha uzun süreli olmalı ki işe yarasın" (EP553) denilmiştir. Verilere göre, aday öğretmenlerin uygulama sürecinde daha etkin olabilmeleri ve kazanması gereken becerileri etkili ve kalıcı bir şekilde kazanmaları için okul deneyimi süresinin daha uzun tutulması gerektiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Cansaran ve diğerlerinin (2006) çalışmalarındaki sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Eğitici ve yöneticilerin önerilerine göre, uzun süreli okul deneyimi dersinin, aday öğretmenlerde kazanılması beklenen bazı beceri ve davranışların daha etkin bir şekilde gelişmesini sağlayabileceği söylenebilir. Aynı şekilde teorik olarak 'Nasıl bir öğretmen olmalı' yorumunu geliştirebilmiş olan aday öğretmenlerin okul ortamındaki gerçek öğretmeni daha fazla gözlemlemeleri, onların 'Gerçek öğretmen nasıl olur'u daha iyi anlamalarını ve tanımalarını sağlayabilir. Hatta bu gözlemlerin uzun süreli etkin bir şekilde olması, aday öğretmenlerin kendi öğretmen rollerini şekillendirmelerine yardımcı olabilir.

4.4. Değişikliğe gerek yok/öneri yap(a)mıyorum (No need any changes)

Eğiticilerin ve yöneticilerin bazıları anketlere "önerim yok" (EP25) şeklinde cevaplar vererek öneride bulunmak istememişlerdir. Bazıları da; "İşleyiş gayet iyi. Herhangi bir değişikliğe gerek yok" (EP258) gibi yorumlarda bulunarak işleyiş sürecinin normal bir düzende gittiğini ve bu standardı değiştirmeye gerek görmediklerini



belirtmişlerdir. Ayrıca "Okul uygulamalarının başarılı olduğuna inanıyorum. Biz de aynı yollardan geçerek öğretmen olduk" (EP382) diyen bazı eğitici ve yöneticiler de vardır. Diğer taraftan az sayıda eğiticinin de "daha önce böyle bir uygulamayla karşılaşmadığım için değişiklikler hakkında bir önerim yok"a (EP421) benzer yorumlarda buldukları tespit edilmiştir.

Bulgulardan hareketle, bazı eğitici ve yöneticilerin öneri sunmamaları ve değişikliğe gerek görmemeleri ya onların geleneksel yapıdan kopamayıp kendilerini yenileyememeleriyle alakalıdır (Örn. EP382) ya da okul deneyimi sürecinde fazla etkin olma derdinde olmadıklarıyla alakalıdır, şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde bu eğitici ve öğretmenlerin yeterli bilgi ve merakla sahip olmamaları (örn. EP258) da söz konusu olabilir. Örnekteki bazı eğitimcilerin görevde yeni olmaları da onların bir fikrinin olmaması açısından anlamlıdır. Uygulama sürecinde yeni olan ve süreç hakkında yeterli bilgisi olmayan eğitimcilerin öğrencilere katkısının olmayacağı da düşünülmelidir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Bu çalışmada Denizli il merkezindeki uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin ve yöneticilerin *Okul Deneyimi* dersine ilişkin önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularından beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar şöyledir: a) sürecin etkinliğini sağlama b) fakülte-okul iletişimi ve işbirliği c) uygulamanın süresi ve d) öneri yap(a)mıyorum/değişikliğe gerek yok.

Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin uygulama okullarında daha uzun süreli kalmalarının, onların mesleğe alışmaları için gerekli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Uygulama okullarındaki her eğitime gönderilen aday öğretmen sayısının azaltılması istenilmiştir. Aday öğretmenlerin hem eğitici hem de fakülte öğretim elemanının kontrolünde olması ve fakülte öğretim elemanının eğitici ile koordinasyon içinde olması önerilmiştir. Aynı şekilde fakülte-okul işbirliği kapsamında, fakülte koordinatörü ile okul yöneticisi ve eğitici ile öğretim elemanı arasında etkin bir iletişimin ve uygulama sürecinin etkililiği için gruplar arasında işbirliğinin sağlanması istenilmiştir.

Eğitici ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen sonuca göre, okul deneyimi dersi için görevlendirilecek eğiticinin genç, aktif ve kendini geliştiren olması istenilmiştir. Diğer taraftan aday öğretmenlerin okul ortamında daha uzun süreli bulunmaları, ders içi ve ders dışı etkinliklere de katılmaları ve idari yapıyı da gözlemlemeleri önerilmiştir. Ayrıca, okul deneyimi dersinin süresinin uzatılması, en az bir yıl bu dersin uygulanması, dersin dönem ile birlikte başlayıp kesintisiz sürmesi istenilmiştir.

Bunların dışında, sonuçlara göre hali hazırda uygulanan *Okul Deneyimi* dersinin işleyişinde değişikliğe gerek duymayan eğitici ve yöneticiler de vardır. Sonuçlara göre, dersin bu haliyle uygulanmasının yerinde olacağı görüşü söz konusudur. Yani bazı eğitici ve yöneticilerin kendi deneyimlerine uygun standart veya klasik uygulamanın halen yapılmasının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde görevlendirilen bazı eğitimcilerin de süreç hakkında bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle fakülte-okul işbirliği çerçevesinde uygulama okulundaki yönetici ve eğitimcilerin ara ara bilgilendirilmeleri yerinde olacaktır. Hem fakülte öğretim elemanı ve koordinatörü hem de okuldaki eğitici ve yönetici süreç içerisinde aktif rollerinin olduğunu bilmelidir. Bu yüzden gruplar arasındaki iletişim ve işbirliği güçlendirilmelidir. Uygulama sürecinde



görevlendirilecek gerek öğretim elemanının gerekse eğiticinin uygulama konusunda bilgili, aday öğretmenlerin sorumluluğunu alabilecek, aday öğretmenlere gerekli dönütleri verebilecek ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Okul Deneyimi dersinin süresine yönelik yeni yapılandırılmaların gerekliliği söz konusudur. Aynı şekilde dersin kapsamının sadece ders etkinlikleri ile sınırlandırılmaması, mesleki beceri için gerekli olan diğer kazanımlar için de gözlemlerin yaptırılması sağlanmalıdır. Dersin planlı bir organizasyonunun yapılabileceği sistemli bir şekilde sürecin işlerliği sağlanmalıdır. Ayrıca, aday öğretmenlerin uygulamanın amacı, süreci ve kazandırabilecekleri hakkında bilgilendirilmeleri ve gelişimlerinin de takip edilmeleri gerekmektedir.

Uygulama okullarındaki eğiticilerin ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak *Okul Deneyimi* dersine yönelik önerileri almaya çalışan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı örneklem grubuyla nicel araştırma yöntemine göre desenlendirilmiş bir araştırmanın yapılması farklı verilere ulaşmayı sağlayabilir. Benzer şekilde bir çalışma fakülte öğretim elemanları ve koordinatörleri ile yapılabilecek onların da önerileri alınabilir. Bu sayede fakülte-okul işbirliği kapsamındaki fakülte tarafının da önerileri alınarak alana katkı sağlanabilir. Ayrıca, her iki grubun önerileri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya yönelik çalışmalar da alana katkı sağlayabilir.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (PAÜBAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2010BSP020 no'lu "Uygulama Okullarındaki Personeli Bilgilendirme Projesi (UOPBP)" adlı projenin bir bölümüdür.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Arabacı, İ.B., (2008) Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans I. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları (Fırat Üniversitesi örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 124-129.
2. Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M., (2007) Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV (II), 75-90.
3. Azar, A., (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
4. Baştürk, S., (2010). Uygulama Öğretmenlerine göre Okul Deneyimi Grubu Dersleri ve Öğretmen Adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.
5. Berthelotte, M.B., (2007). Co-operating teachers' and students teachers' expectations about instrumental music student Teaching in an Ontario placement. (Doctoral Dissertation, Michigan State University).
6. Borko, H. and Mayfield, V., (1995). The roles of the cooperating teachers and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
7. Boz, N. and Boz, Y., (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*. 32(4), 353-368. DOI: 10.1080/02607470600981912.



8. Bryman, A., (2004). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
9. Caires, S. and Almedia, L.S., (2005). Teaching practice in initial teachers' education: its impact on student teachers' Professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120. DOI: 10.1080/02607470500127236.
10. Cansaran, A., İdil, Ö. ve Kalkan, M., (2006) Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "okul deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
11. Capel, S.A., (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second Teaching practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228. DOI: 10.1080/0013188970390208.
12. Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education (6th Ed.)*. New York: Routledge.
13. Conway, C.M., (2002). Perceptions of beginning teachers, their mentors and administrators regarding pre-service music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 20-36. DOI: 10.2307/3345690.
14. Creswell, J.W., (2003). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
15. Çetin, Ö.F. ve Bulut, H., (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
16. Demir, Y., (2012) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
17. Dursun, Ö.Ö. ve Kuzu, A., (2008) Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
18. Erarslan, A., (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
19. Ergüneş, Y., (2005). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 106-128.
20. Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
21. Goodlad, J.I., (1993). School-university partnerships and partner schools. *Educational Policy*, 7(24), 24-39.
22. Gödek, Y., (2002). *The development of science student teachers' knowledge base in England*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nottingham: University of Nottingham.
23. Gökalp, M., (2007). Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 56-63.
24. Gürsoy, E. ve Damar, E.A., (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki rolleri hakkındaki farkındalıkları: Türkiye bağlamı. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 54-65.
25. Haney, J.J. and McArthur, J., (2001). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*. 86, 783-802.

26. Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., and Tomblinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't? *Teaching and Teacher Education*. 25, 207-216.
27. Hogben, D. and Lawson, M., (1983). Attitudes of secondary school teacher trainees and their practice Teaching supervisors. *Journal of Education for Teaching*. 9(3), 249-263.
28. Hergüner, G., Arslan, S. ve Dündar, H., (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 44-58.
29. Jones, M., (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1) 75-94. DOI: 10.1080/02607470120042555.
30. Kete, R., Aydın, A., Avcu, T. ve Babur, E., (2007). Okul deneyiminde öğretmen tutumları. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, (s.709-714), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
31. Kılıç, A. ve Acat, B., (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruşluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17.
32. Kılınç, A. ve Altuk Gödek, Y., (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 41-70.
33. Kocatürk, F., (2006). *Okul deneyimi II dersi ile ilgili uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
34. Köroğlu, H., Başer, N. ve Güneş, Y., (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
35. Lambe, J. and Bones, R., (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
36. Mayring, P., (2000). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Gümüş ve M.S. Durgun, Çev.). Adana: Baki Kitabevi.
37. Meyer, H. Tabachnick, R, Hewson, P.W., Lemberger, J., and Park, H., (1999). Relationships between prospective elementary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*. 83(3), 323-346.
38. Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2nd Ed.). California: Sage Publication.
39. Nettle, E.B., (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
40. Oral, B. ve Dağlı, A., (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim*, 254, 18-24.
41. Oğuz, A., (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
42. Özdemir, A.Ş. ve Çanakçı, O., (2005). Okul deneyimi I dersin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim online*, 4(1), 73-80.
43. Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H., (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerinin

- görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(3), 726-737.
44. Öztürk, C., (2005). *Türkiye’de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
 45. Poulou, M., (2007). Student teachers’ concerns about Teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 30(1), 91-110. DOI: 10.1080/02619760600944993.
 46. Rıza, E.T. ve Hamurcu, H., (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(özel sayı), 1-8.
 47. Rideout, R. and Feldman, A., (2002). Research in music student Teaching. In R. Colwell ve C.P. Richardson (Eds), *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (874-886). New York: Oxford University Press.
 48. Ronfeldt, M. and Reiningger, M., (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(8), 1091-1106.
 49. Rosalind, Y.M., (1997). Concerns of students teachers: implications for improving the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 53-65.
 50. Sarantakos, S., (2005). *Social Research* (3rd Ed.). New York: Palgrave Macmillan.
 51. Shulman, L.S., (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
 52. Sılay, İ. ve Gök, T., (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya.
 53. Silverman, D., (2000). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
 54. Silverman, D., (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publication.
 55. Stake, R.E., (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
 56. Stanulis, R.N., (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a Professional development school context. *Teaching and Teachers Education*, 11(4), 332-344. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00035-5](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)00035-5).
 57. Şahin, Ç., (2004) Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 271-289.
 58. Taşkın, S.Ç., (2006). Student teachers in the classroom: their perception of teaching practice. *Educational Studies*. 32(4), 387-398.
 59. Ünlüönen, K. ve Boylu, Y., (2007) Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde uygulanan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri üzerine bir araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 331-360.
 60. Ünver, G., (2012) İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 61. Wright, N. and Bottery, M., (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of*

- Education for Teaching*, 23(3) 235-252. DOI: 10.1080/02607479719981.
62. Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M., (2004) Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59.
 63. Yeşil, R. ve Çalışkan, N., (2006). Okul deneyimi dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55-72.
 64. Yıldız, H., (2006) YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yer alan okul deneyimi II etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sivas İli Cumhuriyet Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 65. Yoldaş, C., Aycan, Ş., Arı, E. ve Türkoğuz, S., (2002). Okul deneyimi uygulamalarının teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına etkilerinin karşılaştırılması. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: ODTÜ.
 66. YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*, YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim, Ankara.
 67. YÖK (2007) *Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara.
 68. Zanting, A., Verloop, N. and Vermunt, J.D., (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
 69. Zielinski, E.J. and Preston, D.D., (1992, March). *The evolution of pre-service science teachers' concerns about teaching*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Boston, MA.