



## Evaluation of Teaching Practice Course in Education Faculties According to Opinions of Academicians<sup>12</sup>

Mecit ASLAN<sup>3</sup>, Mustafa SAĞLAM<sup>4</sup>

Received: 26 September 2017, Accepted: 12 December 2017

### ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate teaching practice course in education faculties according to opinions of academicians. Mixed research method was used and sequential exploratory design was adopted in the study. Research group was determined in two stages. Firstly, the quantitative data of the study was collected from 90 academicians studied in four education faculties. After this stage, qualitative data was collected by semi-structured interview form from 18 academicians studied in different departments of Education Faculty in Yüzüncü Yıl University. A survey and a semi-structured interview form were used in the process of data collection. SPSS packet program was used and descriptive statistics were used to analyse quantitative data and on the other hand, descriptive technique was used to analyse qualitative data. As a result of the study, it is observed that the duration that is allocated to teaching practice are inadequate, that schools are not determined appropriately and teaching practice should be implemented in schools having different conditions, that teachers and academicians did not have the necessary competencies, that appropriate materials about teaching practice are not given to teacher candidates, and that many problems experienced in the process of teaching practice, and that teaching practice did not effective to develop some important professional skills of teacher candidates.

**Keywords:** Teacher Education, Teaching Practice, Curriculum Evaluation, Academician, CIPP.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The purpose of this study is to evaluate teaching practice course in education faculty according to opinions of academicians. This study is important because it evaluates teaching practice course that is one of the most important part of teacher education. In addition, the study is important because CIPP (context, input, process, product evaluation model) that is a systematic and comprehensive evaluation model was used and the data was collected from academicians. It is expected that this study will contribute to the development of the teaching practice course.

#### *Methods*

Mixed research method was used and sequential exploratory design was adopted in the current study. Research group was determined in two stages. Firstly, the quantitative data of the study was collected from 90 academicians studied in four education faculties. After this stage, qualitative data was collected by semi-structured interviewing with 18 academicians studied of Education Faculty in Yüzüncü Yıl University. These academicians studied in Turkish language and literature, Turkish, science, primary school mathematics, computer and instructional technologies, biology, physics, social sciences, secondary school mathematics, chemistry and classroom teachers departments. A survey and a semi-structured interview form were used in the process of data collection. The relevant literature was reviewed, expert opinion was taken and a pilot scheme was applied in the process of survey development. SPSS packet program

<sup>1</sup> This study was derived from the PhD. thesis named as "Evaluation of Teaching Practice Course in Education Faculties and Preparation of Teaching Practice Curriculum".

<sup>2</sup> This study was presented as oral presentation at 3<sup>rd</sup> International Eurasian Educational Research Congress held in Muğla Sıtkı Koçman University between the dates 31.05.2016 and 03.06.2016.

<sup>3</sup> Assist.Prof.Dr., Yüzüncüyıl University, Faculty of Education, [maslan4773@gmail.com](mailto:maslan4773@gmail.com)

<sup>4</sup> Prof.Dr., Anadolu University, Faculty of Education, [msaglam@anadolu.edu.tr](mailto:msaglam@anadolu.edu.tr)

was used and descriptive statistics (mean and standard deviation) were used to analyze quantitative data and on the other hand, descriptive technique was used to analyze qualitative data. NVivo qualitative data analysis program was used to analyze the qualitative data.

### *Results*

It is found that the means of the opinions of the instructors regarding the items in context dimension change between 2.64 and 4.87; in input dimension change between 2.72 and 3.62; in process dimension varies between 2.52 and 3.68 and in product dimension change between 3.10 and 3.94. It is stated by the instructors that the duration of teaching practice course is not adequate and the schools were not selected appropriately. The academicians stated that both teachers and academicians did not support teacher candidates adequately to develop their professional skills. The most problematic point in the input dimension was about the given materials about teaching practice ( $X= 2.72$ ). Participants have expressed that there was a need for a qualified course sheet on teaching practice as material. It was found that the most problematic point was that seminars were not held regularly in the process dimension ( $X= 2.52$ ). At the end of teaching practice, the least developed professional skills were found as measuring and assessment ( $X= 3.10$ ), using instructional technologies ( $X= 3.11$ ) and using instructional methods and techniques ( $X= 3.14$ ).

### *Discussion and Conclusions*

As a result of the study, it can be said that the duration that is allocated to teaching practice are inadequate, that schools are not determined appropriately and teaching practice should be implemented in schools having different conditions, that teachers and academicians did not have the necessary competencies, that appropriate materials about teaching practice are not given to teacher candidates, and that many problems experienced in the process of teaching practice, and that teaching practice did not effective to develop some important professional skills of teacher candidates. There are many studies (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Azar, 2003; Gökçe & Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber & Oral, 2010; Katrancı, 2008; Kiraz, 2002; Sağ, 2008; Şahin, 2003; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Topkaya, Tokcan & Kara, 2012, Yeşilyurt & Semerci, 2011; Yılmaz, 2011) in the literature that are consistent with these results.

# Eğitim Fakültelerindeki ğretmenlik Uygulaması Dersinin ğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi<sup>12</sup>

Mecit ASLAN<sup>3</sup>, Mustafa SAĞLAM<sup>4</sup>

**Başvuru Tarihi:** 26 Eylül 2017, **Kabul Tarihi:** 12 Aralık 2017

## ÖZET

Bu çalışmada eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin ğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bu çalışmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerinin bulunduğu dört farklı eğitim fakültesinde görev yapan 90 ğretim elemanından, nitel verileri ise Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 18 ğretim elemanından elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak betimsel istatistikler yapılmış, nitel verilerin analizinde ise nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin yetersiz olduğu, uygulama okullarının uygun belirlenmediği ve bununla birlikte farklı koşullara sahip okullarda uygulama yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Girdi boyutu ile ilgili olarak uygulama ğretim elemanlarının ve ğretmenlerinin gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, ğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması ile ilgili uygun materyal verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca, süreçte pek çok sorunun yaşandığı ve ğretmen adaylarının bazı önemli becerilerini geliştirme noktasında eksik kaldığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** ğretmen Eğitimi, ğretmenlik Uygulaması, Program Değerlendirme, ğretim Elemanı, CIPP.

## 1. Giriş

Bilgi çağıyla birlikte hem yaygın hem de örgün eğitim ve dolayısıyla öğretmenlik mesleği çok yönlü olarak değişmektedir. Okulun toplumsal ve ekonomik kalkınmanın bir şartı olarak görülmediği ve kitle iletişiminin çok yaygınlaşmadığı dönemde öğretmenler herkesin sahip olmadığı bir gç olarak bilgiye sahiptiler. Bilgi çağı ile birlikte bu durum değişmiş ve bilgi öğretmenlerin tekelden çıkmıştır. Bu durum öğretmenin "nakledici" rolünü ortadan kaldırmış ve bilginin katlanarak arttığı bir çağda eleştirel bir bakış açısıyla doğru bilgiye ulaşıp kullanmak ve bilginin kendisini üretecek beceri ve yaratıcılığa sahip olmak daha önemli hale gelmiştir (zcan, 2011: 19; zcan, 2013). Bütünleşmeye çalıştığımız küresel bilgi toplumunda uluslararası standartlara sahip okulları kurmadan, iyi yetişmiş, gerekli bilgi, beceri ve erdeme sahip öğretmenleri yetiştirmeden bireysel, toplumsal, ekonomik ve kültürel potansiyelimizi orta çıkarmamız ve çağdaş medeniyete öncelik etmemiz mümkün değildir (zcan, 2011: 21). Bu noktada ğretmen eğitiminin toplumların amacına ulaşmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Nitelikli ğretmenler öğrencilerin öğrenme biçimlerini ve mevcut bilgi dzelerini belirlemek için farklı araçlar kullanırlar ve bu araçlarla elde ettikleri bilgileri öğrencilerini buldukları yerden hedeflenen noktaya ulaştırmak için kullanırlar. Bu ğretmenler etkinliklerini, ğretim materyallerini ve ğretim sürecini öğrencilerin n öğrenmelerine ve gelişim özelliklerine göre düzenlerler (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Böylece, bu öğretmenler okulu iyileştirmekte ve ğrenci başarısını önemli ölçüde arttırmaktır (Stronge, Ward & Grant, 2011).

Öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini doğrudan ve dolaylı olarak belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin eğitim ortamı, ğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul ortamları, ğretmen adaylarının programa giriş özellikleri, ğretim elemanlarının özellikleri, ğretmen eğitimi programı, ğretmen eğitiminin doğrudan etkileyen faktörler olarak ifade edilebilirken; ğretmen alımında temel ölçüt olarak kabul edilen KPSS ğretmenlerin niteliklerini dolaylı olarak etkilemektedir. Aynı şekilde YK'n hazırladığı ğretmen eğitimi programları ve eğitim

<sup>1</sup> Bu çalışma "Eğitim Fakültelerindeki ğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve ğretim Programının Hazırlanması" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışma, 31.05.2016 - 03.06.2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman niversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>3</sup> Yrd.Doç.Dr., Yüzüncüyıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [maslan4773@gmail.com](mailto:maslan4773@gmail.com)

<sup>4</sup> Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [msaglam@anadolu.edu.tr](mailto:msaglam@anadolu.edu.tr)

fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanmalar, öğretmen eğitimini etkileyen önemli faktörlerdir (Yıldırım, 2013). Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bütün bu faktörlerin dikkate alınması ile yakından ilişkilidir.

Öğretmen eğitiminde öğretmenlerin niteliğini etkileyen en önemli konulardan biri de hizmet öncesi eğitimdeki uygulamalı çalışmalardır. Darling-Hammond (2006) tarafından da belirtildiği gibi içeriği iyi belirlenmiş teorik dersler öğretmen adayları için ne kadar önemliyse, bu teorik bilgiyi uygulamaya geçirecek uygulamalar da en az o kadar önemlidir. Geleneksel öğretmen eğitiminde uygulama çalışmalarının önünde çeşitli engeller bulunurken, çağdaş öğretmen eğitiminde bu uygulamalara yeterli ve gerekli önem verilmektedir. Bu yeni anlayışta öğretmen adayının en az bir yıl boyunca nitelikli bir öğretmenin rehberliğinde uygulama yapması önemlidir (Darling-Hammond, 2006). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasındaki işbirliğinin ve öğretmen eğitiminin son yılında/döneminde verilen öğretmenlik uygulamasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının fakültede edinmiş oldukları bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamasına fırsat veren ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki özelliklerin kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarına konulan, altı saatlik uygulama ve iki saatlik seminer şeklinde yürütülen bir derstir (YÖK, 1998). Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında kazandığı bilgi ve becerileri uygulamalarına ve geliştirmelerine fırsat vererek öğretmenlik yeterliklerini ortaya çıkarmaya katkıda bulunan, uygulama okullarındaki etkinlikleri kapsayan bir mesleki deneyim edinme sürecidir (Yeşilyurt, 2010). Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayına daha atanmadan eksiklerini görme ve giderme fırsatı vermesi, onu mesleğe hazırlaması noktasında önemli bir fırsat sunmaktadır (Dursun & Kuzu, 2008).

Öğretmen eğitiminin okul içi uygulama ayağını oluşturan “Öğretmenlik Uygulaması” önemli bir yere sahip olmakla birlikte, nicelik ve nitelik açısından çok sayıda sorunla karşı karşıya kaldığı ve bu konuda önlemlerin alınması gerektiği yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yeşilyurt (2010) öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitimi yapan kurumlarda ortak esaslara göre yürütülmemesi sonucunda ortaya çıkan sorunların kaynağını öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri ile paydaşlara ilişkin belli standartların bulunmaması olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu konuda uygulama derslerinin programlarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir (Rıza & Hamurcu, 2000). Bütün bunlar dikkate alındığında, öğretmenlik uygulaması dersinin sistematik olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sorularının dikkate alınarak gerekli iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda; Stufflebeam’ın program değerlendirme modeline uygun olarak öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşleri alınmış ve bu boyutlara ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Çalışmayı önemli kılan başlıca unsurlar öğretmen eğitiminin uygulama ayağını oluşturan öğretmenlik uygulaması üzerine yapılmış olması, literatürde sınırlı sayıda çalışma yapılan ve sürecin en temel paydaşlarından olan öğretim elemanları ile çalışma yapılmış olması, örneklem grubunun dört farklı eğitim fakültesinden oluşturulmuş olması ve kapsamlı bir program değerlendirme modelinin kullanılmış olması olarak ifade edilebilir. Böyle bir çalışmanın öğretmenlik uygulaması ile ilgili daha doğru ve uygulanabilir fikirler sunacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada desen olarak açıklayıcı karma desen (explanatory mixed methods designs) kullanılmıştır. Böylece nicel ve nitel yöntemlerin özelliklerinden yararlanma ve ilk başta toplanan nicel verilerin nitel verilerle açıklanması mümkün hale gelmiştir (Creswell, 2005; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Çalışmada program değerlendirme modeli olarak ise, Stufflebeam tarafından ortaya konulan Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. CIPP (context, input, process, product evaluation model) değerlendirme modeli materyallerin, personelin, öğrencilerin, programların ve projelerin

değerlendirmesinde kullanılabilen kapsamlı bir modeldir. (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002: 282). Bağlam değerlendirme aşamasında mevcut durum analizi yapılmaktadır. Bu aşamada hedeflerin belirlenebilmesi için veri toplanmaktadır (Demirel, 2009: 199). Girdi değerlendirmede önerilen program, proje veya hizmet stratejisinin ve ilgili çalışma planı ve bütçenin değerlendirilmesi söz konusudur. Bu aşamada programın hedeflerine ulaşabilmesi için planlanan etkinliklerin, süreçte yer alan personelin ve kullanılacak yaklaşımların değerlendirilmesi gerekmektedir (Stufflebeam vd., 2002: 291). Süreç değerlendirme aşamasında programın ne kadar iyi uygulandığının yanı sıra, başarısının önündeki engellerin neler olduğu ve ne tür düzeltmelere ihtiyaç duyulduğu ile ilgili bilgiler toplanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Ürün değerlendirmenin amacı ise programın başarısını ölçmek, yorumlamak ve program ile ilgili bir yargıya varmaktır. Bu aşamada programdan yararlananların ihtiyaçlarının ne kadar karşılandığı belirlenir. Programın belirlenen ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığına bağlı olarak bireyin başarılı veya başarısız olduğu ile ilgili bir yargıya varılır. (Stufflebeam vd., 2002: 297-298).

## 2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel ve nitel verilerini toplamak için çalışma grubu iki aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada nicel verileri toplama için ilköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi bölümlerinin bulunduğu dört farklı eğitim fakültesinde görev yapmakta olan ve öğretmenlik uygulaması dersini yürüten 90 uygulama öğretim elemanından veri toplanmıştır. Tablo 1’de öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1**

Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Uygulama Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri

Özellikler		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	15	16.7
	Erkek	75	83.3
Unvan	Profesör	4	4.4
	Doçent	21	23.3
	Yardımcı Doçent.	47	52.2
	Öğretim Görevlisi	18	20.0
Eğitim Fakültesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	20	22.2
	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	18	20.0
	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	17	18.9
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	35	38.9
Anabilim Dalı	Türkçe	11	12.2
	BÖTE	7	7.8
	Sosyal Bilgiler	4	4.4
	Sınıf Öğretmenliği	13	14.4
	Fen Bilgisi	5	5.6
	Tarih	5	5.6
	İngilizce	4	4.4
	Ortaöğretim Matematik	8	8.9
	Coğrafya	4	4.4
	İlköğretim Matematik	5	5.6
	Türk Dili ve Edebiyatı	6	6.7
	Kimya	4	4.4
	Almanca	2	2.2
	Biyoloji	5	5.6
Fizik	7	7.8	
Uygulama Öğretim Elemanlığı ile ilgili bir seminere katılma durumu	Evet	26	28.9
	Hayır	64	71.1

Tabloda görüldüğü üzere, çalışmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının %16.7’si kadın ve %83.3’ü erkektir. Örneklem grubunda yer alan öğretim elemanlarının %4.4’ü “Profesör”, %23.3’ü “Doçent”, %52.2’si “Yardımcı Doçent” ve %20.0’ı “Öğretim Görevlisi” akademik unvana sahiptir. Uygulama öğretim elemanlarının %22.2’si Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, %20.0’ı Dicle Üniversitesi

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, %18.9'u Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve %38.9'u Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %28.9'u öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretim elemanlığı konusunda bir seminere katıldıklarını ifade ederken, %71.1'i bu konuda herhangi bir seminere katılmadıklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının anabilim dallarına göre dağılımları şöyledir: Türkçe (%12.2), BÖTE (%7.8), Sosyal Bilgiler (%4.4), Sınıf Öğretmenliği (%14.4), Fen Bilgisi (%5.6), Tarih (%5.6), İngilizce (%4.4), Ortaöğretim Matematik (%8.9), Coğrafya (%4.4), İlköğretim Matematik (%5.6), Türk Dili ve Edebiyatı (%6.7), Kimya (%4.4), Almanca (%2.2), Biyoloji (%5.6) ve Fizik (%7.8).

Çalışmanın ikinci aşamasında nitel verileri toplamak için Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 18 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanlarının olabildiğince farklı bölüm ve anabilim dallarında görev yapıyor olmasına dikkat edilmiş ve bu noktada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunda yer alan uygulama öğretim elemanlarının 16'sı erkek ve 2'si kadındır. Uygulama öğretim elemanlarının 15'i "Yrd. Doç. Dr.", 2'si "Doç. Dr." ve 1'i "Öğr. Gör." akademik unvanına sahiptir. Öğretim elemanlarının 2'si TDE, 2'si Türkçe, 2'si Fen Bilgisi, 2'si İlköğretim Matematik, 2'si BÖTE, 2'si Biyoloji, 2'si Fizik, 1'i Sosyal Bilgiler, 1'i Ortaöğretim Matematik, 1'i Kimya, 1'i Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak çalışma kapsamında geliştirilen "Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Anketi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.3.1. Öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme anketi

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada kullanılan birinci veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Anketi"dir. Anketin geliştirilmesi sürecinde temel alınan model olan Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili literatür taranmış, her bir boyuta uygun maddeler belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamanın devamında farklı üniversitelerde görev yapan 12 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 88 maddelik anket formu oluşturulmuştur. Beşli likert türündeki anket (hiç katılmıyorum, çoğunlukla katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, tamamen katılıyorum) yapılan ön denemenin neticesinde uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön deneme neticesinde anketin güvenilirlik kat sayısı .975 olarak tespit edilmiştir. Bu değer anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

#### 2.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmada nitel verileri toplamak için görüşme tekniğine başvurulmuş ve bu doğrultuda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, tekniğinde hedef kitlenin düşüncelerinin anlamlı, bilinebilir ve açık bir şekilde ortaya konulabileceği varsayılmakta (Patton, 2002) ve araştırmacıların gözlen gibi tekniklerle göremedikleri konular ile ilgili bilgi sahibi olmalarını ve gözlemlerine alternatif bilgiler sunan (Glesne, 2012) bir veri toplama tekniği olarak işlev görmektedir. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılmış, anket sonuçları dikkate alınmış ve beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamalar neticesinde görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada araştırma desenine uygun olarak veriler iki aşamada toplanmıştır. Veri toplama sürecinin birinci aşamasında hazırlanan anket aracılığıyla dört farklı eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarına anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise, anket sonuçlarını daha ayrıntılı açıklayabilmek için Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 18 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS ver: 18.0 paket programı kullanılmış ve katılımcıların her bir maddeyle ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar temel alınmıştır:

“1.00-1.80 = Hiç Katılmıyorum”

“1.81-2.60 = Çoğunlukla Katılmıyorum”

“2.61-3.40 = Orta Derecede Katılıyorum”

“3.41-4.20 = Çoğunlukla Katılıyorum”

“4.21-5.00 = Tamamen Katılıyorum”

Nitel verilerin analizinde ise, NVivo 7 nitel veri analizi programı kullanılmış ve nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz, toplanan verilerin daha önce belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanması temeline dayanan bir veri analizi sürecini gerektirmektedir. Bu analiz yönteminde toplanan verilerin temalara uygun olarak açık ve anlaşılır bir biçimde betimlenmesi, açıklanması, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konulmasından sonra bazı sonuçlara ulaşılması öngörülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel verilerin analizinde Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) kullanılmış ve uzmanlar arası uyum %89.9 olarak bulunmuştur. Bu değer ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinin (ÖÜD) Bağlam boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

Öğretim Elemanlarının Bağlam Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
1. ÖÜD tüm öğretmenlik eğitimi programlarında olması gereken bir derstir.	90	4.87	.41
2. ÖÜD öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki kuramsal dersleri destekleyici bir derstir.	90	4.48	.79
3. ÖÜD öğretmen adaylarının öğrendiklerini okul ortamında uygulama fırsatı veren bir derstir.	90	4.52	.83
4. ÖÜD öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ile ilgili becerilerini geliştirmek için önemli bir derstir.	90	4.62	.75
5. ÖÜD öğretmen yetiştirme politikası içerisinde önemli bir yere sahiptir.	89	4.35	.88
6. ÖÜD’nin öğretmen eğitiminin son yılında verilmesi doğru bir tercihtir.	90	3.48	1.26
7. ÖÜD için ayrılan toplam süre dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yeterlidir.	90	3.06	1.25
8. ÖÜD’nin sağlam bir felsefi temeli bulunmaktadır.	89	3.37	1.19
9. ÖÜD’nin fakülte ve okul işbirliğindeki paydaşlarının görev ve sorumlulukları ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.	89	3.42	.95
10. ÖÜD’nin öğretme-öğrenme sürecinin yürütülme ilkeleri açıkça tanımlanmıştır.	88	3.51	.93
11. ÖÜD’nin değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklama vardır.	88	3.37	1.02
12. ÖÜD programında geliştirilmesi amaçlanan beceriler (dersi planlama, sınıf yönetimi vb.) iyi dengelenmiştir.	86	3.29	.95
13. ÖÜD’nin verimli olması için uygulama okullarında gerekli koşullar mevcuttur.	89	2.64	1.05

Tablo 2’de öğretim elemanlarının Bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının bu boyutta yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamasının 2.64 ile 4.87 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en olumsuz görüş belirttikleri maddeler “M13-ÖÜD’nin verimli olması için uygulama okullarında gerekli koşullar mevcuttur. ( $\bar{X}$ =2.64)” ve “M7-ÖÜD için ayrılan toplam süre dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yeterlidir. ( $\bar{X}$ =3.06)” maddeleridir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en olumlu görüş belirttikleri maddeler ise, “M1-ÖÜD tüm öğretmenlik eğitimi programlarında olması gereken bir derstir. ( $\bar{X}$ =4.87)”, “M4-ÖÜD öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ile ilgili becerilerini geliştirmek için önemli bir derstir. ( $\bar{X}$ =4.62)”, “M3-ÖÜD öğretmen adaylarının öğrendiklerini okul

ortamında uygulama fırsatı veren bir derstir. ( $\bar{X}=4.52$ ), “M2-ÖÜD öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki kuramsal dersleri destekleyici bir derstir. ( $\bar{X}=4.48$ )” ve “M5-ÖÜD öğretmen yetiştirme politikası içerisinde önemli bir yere sahiptir. ( $\bar{X}=2.35$ )” şeklindeki maddelerdir. Öğretim elemanları bu maddelere Tamamen Katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde öğretmenlik uygulamasının uygulama okullarının koşullarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, uygulamaların farklı koşullara sahip olan okullarda yapılması gerektiği görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar fiziki alt yapı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, çevresel ve sosyal faktörler açısından farklı özelliklere sahip okullarda uygulama yapılması uygun olacağını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları bu görüşlerinin temel gerekçesini de öğretmen adaylarının göreve başladıklarında çalışabilecekleri her türlü koşula hazırlıklı olmaları olarak açıklamışlardır. Bu görüşün dışında öğretmen adaylarının mesleki gelişimini sağlayabilmesi için uygulamanın iyi koşullara sahip okullarda yapılması gerektiği ve okulların koşullarından ziyade tecrübeli ve nitelikli öğretmenlerin bulunduğu okulların tercih edilmesi gerektiğini ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının atandıklarında daha çok kötü koşullara sahip okullarda görev yaptıkları gerekçesiyle uygulamanın kötü koşullara sahip okullarda yapılması gerektiğini ve uygulamanın kampüs içindeki fakülte uygulama okullarında yapılması gerektiği de iki farklı öğretim elemanı tarafından belirtilmiştir.

UÖE6: “Öğrencilerin farklı farklı okullara gitmesi önemli. Çünkü yarın gidip mesleğe atandığında atandığı okulun şartını kendisi belirlemeyecek, herhangi bir okula gidebilir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulamasında da farklı okullara gidilebilirse farklı şartlardaki okulları görmese bence daha iyi olur.”

UÖE13: “Bence belli bir okulu tercih etmek yanlış olur. Çünkü öğretmen mezun olduktan sonra değişik okullara gidecektir. Şimdi azar azar önceki dönemlerden başladığı için öğrencileri okullara gönderirken farklı tip okullara gönderilmesi lazım. Koşulları iyi olan okullardan koşulları kötü olan okullara kadar gitmesi lazım.”

UÖE2: “Fiziksel koşullarının da çok iyi olması lazım, elverişli olması lazım diye düşünüyorum.”

UÖE11: “Bence en başta en azından öğretmen adayının alanı ne ise o alana uygun bir okulun seçilmesi bence en önemli şartlardan bir tanesi. ...Mesela bilgisayar bölümü, laboratuvarı olmayan ya da bilgisayar dersi olmayan bir okula ya da çok sınırlı olan bir okula öğrencilerin gönderilmesi çok sorun yaratıyor. ...Bir öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasıyla yetiştirilmesi sürecinde, köy okuluna gönderiyim ileride atanabilir onları da görsün diye bir mantık olamaz. Siz öncelikle öğrencinin alanında belirli bir beceri kazanabilmesi için şartları düzenlersiniz.”

UÖE14: “Öğretmenlik uygulamasında öğrenci gibi tecrübeden faydalanacaksa olmazsa olmazı tecrübeli öğretmenle muhatap olması gerekiyor. Yıllanmış işte notu yüksek seviyelerde olan öğretmenler olması gerekiyor öğrenci gittiği zaman iyi davranışları örneklesin düzenli dersine çalışıp giren derse hazırlıklı giren öğrencilerle iletişimi çok iyi olan öğretmenlerle derse giren bir öğrenci ileriki meslek hayatında çok iyi davranışlar geliştiriyor.”

UÖE2: “Tecrübeli hocaların olduğu okullara göndermemiz daha faydalı olur.”

UÖE8: “Biz daha çok merkezdeki okullara gönderiyoruz ama bence daha çok bu varoşlardaki okullara gönderilmesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü staj yaptığı okulun yapısı çok farklı olacak atandığında genelde.”

UÖE17: “Bu işi en sağlıklı yapma yolumuz şudur: Her kampüse uygulama okulları açılması lazım. Bizim uygulama okulumuz olduğunda hem izin alma sürecimiz uzamamış olacak. Dosyalarımız gelene kadar baya bir süre geçiyor. Ama kendi uygulama okullarımız olduğunda hem izin almada sorun yaşamayacağız hem de öğrencilerimiz elimizin altında olduğu için onları denetleme sorunu yaşamayacağız.”

Öğretmenlik uygulaması dersinin ne zaman başlaması ve ne kadar süreyle verilmesi gerektiğine ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlik uygulamasının genel olarak son döneme bırakılmasının katılımcılar tarafından doğru bulunmadığı ve toplam sürenin yetersiz görüldüğü görülmektedir. Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özellikle KPSS hazırlığı nedeniyle uygulamalara yeterli önemin verilmediği ve dolayısıyla hakkıyla yapılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının ne zaman ve ne kadar süreyle verilmesi gerektiği ile ilgili öne çıkan görüş öğretmen



eğitiminin son iki yılı olmakla birlikte, uygulamaların öğretmen eğitimi boyunca ve son yıl haftanın her günü yapılmasının uygun olacağı şeklinde görüşler de ifade edilmiştir.

UÖE2: “Dördüncü sınıfın ikinci döneminde olması bence avantajlı bir durum değil öğrenciler için. Çünkü dördüncü sınıftaki öğrenciler artık KPSS’yi düşünmeye başlıyorlar. KPSS onlar için daha bir hayati önem arz ediyor. Bu yüzden okullara gitmeme, işte uygulamalara katılmama gibi bir eğilimleri var. Biz onu gözlemliyoruz.”

UÖE3: “Zaten şu durumda en büyük mahsuru son sınıfta olmasının mahsuru çocuklar tamamen kafayı KPSS’ye odaklıyor. Alan sınavına odaklıyorlar. Dolayısıyla aslında bu tür işin özü olan uygulama gerektiren dersler onlar için doğrudan sınav içeren teorik derslerin dışında ve çokta hafif kalıyor. Bu da onların bu derse bakışını biraz zayıflatıyor.”

UÖE7: “En önemlisi bu sürenin yeterli olmadığı. Daha uzun olması gerektiği özellikle buna dikkat ediyorum. ...Sadece son sene kendisini öğretmen olarak hissediyor. Her zaman öğretmen olarak hissetsin.”

UÖE15: “Öğrenci bir şey anlamıyor ki öğrenmesi gereken birçok şeyi öğrenemiyor, yarım kalıyor, eksik kalıyor. Yani çok sağlıklı yapılırsa bile bir dönem yetmiyor.”

UÖE2: “Üçüncü sınıfın ikinci döneminden itibaren dördüncü sınıfın birinci ve ikinci dönemini kapsamaması lazım. Bu şekilde düşündüğümüzde o zaman üçüncü sınıfın birinci döneminde okul deneyimi uygulamasının yapılması lazım.”

UÖE16: “Bana kalsa son iki sene olsun. 6 saat veya dört-dört sekiz saat olur, bir döneme sıkıştırılmaz.”

UÖE11: “Gittikçe artan periyotlarla 4 yıla yayılması öğrenci kazanımları açısından iyi olur ama bunun görevlendirilecek okullar, işin maddi boyutunu, öğretmenlere verilecek ek ders ücretleri gibi şeyleri düşünmek gerekir ama öğrencilerin kazanımları açısından 4 yılın tamamında olması gerekir.”

**Tablo 3**

Öğretim Elemanlarının Girdi Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

	Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
1.	ÖÜD'nin amaçları/kazanımları açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır.	89	3.62	.90
2.	ÖÜD'nin amaçları/kazanımları öğretmen adaylarının yetiştirme gereksinimlerine cevap vermektedir.	90	3.20	1.06
3.	ÖÜD'nin amaçları/kazanımları davranışa dönüştürülebilir niteliktedir.	90	3.35	1.02
4.	ÖÜD'nin içeriği amaçlara uygun olarak hazırlanmıştır.	88	3.53	.97
5.	ÖÜD'nin içeriği öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir.	89	3.11	.98
6.	ÖÜD kapsamında yapılacak etkinlikler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.	90	3.21	1.04
7.	ÖÜD'nde yapılması planlanan etkinlikler dersin amaçlarıyla tutarlıdır.	89	3.46	.93
8.	ÖÜD'nde dersin amaçlarına uygun ölçme değerlendirme çalışmaları belirlenmiştir.	89	3.22	.95
9.	ÖÜD'ni yürüten öğretim elemanları gerekli yeterliklere sahiptir.	90	2.84	1.13
10.	ÖÜD'nin uygulama öğretmenleri gerekli yeterliklere sahiptir.	88	2.79	1.00
11.	ÖÜD için seçilen okulların yöneticileri süreci destekleyici özelliklere sahiptir.	89	2.82	1.02
12.	ÖÜD'ne öğretmen adayları gerekli ön bilgilere sahip olarak başlamaktadırlar.	90	2.82	1.08
13.	ÖÜD'nde bir öğretmenin sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur.	88	2.72	1.13
14.	ÖÜD'nde bir öğretim elemanının sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur.	89	2.96	1.20
15.	ÖÜD için seçilen okulların koşulları (fiziksel, öğretim kadrosu, donanım vb.) ihtiyaca cevap vermektedir.	90	2.88	1.10
16.	ÖÜD'ne başlarken öğretmen adaylarına gerekli materyal verilmektedir.	90	2.72	1.10
17.	ÖÜD için hazırlanan materyallerde yer alan bilgiler/açıklamalar yeterlidir.	89	2.86	1.04

Tablo 3'te öğretim elemanlarının Girdi boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistik değerlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının bu boyutta yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamasının 2.72 ile 3.62 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en olumlu görüş belirttikleri maddeler “M1-ÖÜD'nin amaçları/kazanımları açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır. ( $\bar{X}$ =3.62)”, “M4-ÖÜD'nin içeriği amaçlara uygun olarak hazırlanmıştır. ( $\bar{X}$ =3.53)”, ve “M7-ÖÜD'nde yapılması planlanan etkinlikler dersin amaçlarıyla tutarlıdır. ( $\bar{X}$ =3.46)” şeklindedir. Öğretim elemanları bu maddelere Çoğunlukla Katılıyorum düzeyinde katılım gösterirken, bu maddeler dışında kalan maddelere Orta Derecede Katılıyorum düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretim elemanlarının en olumsuz görüş belirttikleri maddeler olarak “M16-ÖÜD'ne başlarken öğretmen

adaylarına gerekli materyal verilmektedir. ( $\bar{X}=2.72$ )” ve “M13- ÖUD’nde bir öğretmenin sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur. ( $\bar{X}=2.72$ )” maddeleridir.

Öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlik uygulaması ile ilgili nitelikli bir ders yönergesi/kılavuz kitap hazırlanmasının ve sürecin başında öğretmen adaylarına verilmesi gerektiğinin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu kılavuz kitapta öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgilere, öğretmenlik uygulamasının amaçlarına, öğretmen adaylarından beklentilere ve uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

UÖE6: “Öğretmenlik uygulaması içinde okul deneyimi içinde öğrenciler için kılavuz kitap olmalı. Kılavuzun içinde öncelikle dersle ilgili kendilerinden ne bekleniyor ona yönelik bilgi olması gerekiyor sonra okulda karşılaşabilecekleri durumlarda ne yapabilirler ne yapmalılar.”

UÖE13: “Öğretmenlik uygulaması konusunda öğrencilerden neler bekleniyor neler yapmaları gerekir şeklinde bir rehber bir kitap verilebilir.”

UÖE9: “Öğretmen adayı el kitabı diye kılavuz kullanma kitabı diye... Burada ilk başta öğretmenlik tanımı yapılabilir. ...Daha sonra öğretmenlik uygulamasının amacı nedir, ne yapılmalıdır, ...Biz neye göre not verdik. Hepsisi orada tek tek broşür halinde verilmesi lazım.”

Uygulama öğretmenin sorumlu olması gereken öğretmen adayı sayısı ile ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak bu sayının düşük olması gerektiğinin ifade edildiği, herkesin hemfikir olduğu bir sayı bulunmamakla birlikte bu sayıların genel olarak beşi geçmediği görülmektedir.

UÖE3: “Bence bire bir etkileşimin olabilmesi için en fazla iki öğretmen adayı olması lazım.”

UÖE4: “İki olması bence daha doğru. Çünkü diğer türlü olduğu zaman ve işin aslına uygun olarak yapılması gerektiğini de göz önüne alırsak bu sefer zorlaşacaktır. Yani altı kişi olduğu zaman kontrol olsun, sınıfların fiziki kapasiteleri olsun, öğretmenin belki adayları değerlendirmesi onlarla görüşmeleri onların anlatımlarını değerlendirmesi, eksiklerini geri bildirmesi gibi biraz daha zorlaşabilir yani.”

UÖE1: “Hem uygulama öğretmeni, hem de öğretim elemanı için ilgileneceği öğrenci sayısının dört, beşi geçmemesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü on beş kişi, yirmi kişi, üç grup, beş grup çok fazla. Biliyorsunuz bazen bu işler de çok fazla zaman alıyor. Bu hem takip edilmesi, bire bir izlenmesi gereken bir süreç.”

Uygulama öğretim elemanının sorumlu olması gereken öğretmen adayı sayısı ile ilgili katılımcıların görüşleri incelendiğinde, farklı sayılar ifade edilmekle birlikte, genel olarak bu sayının altıyı geçmemesi gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir. Katılımcılar öğretmen adaylarıyla yeterli düzeyde ilgilenebilmeleri için fakültedeki programları da dikkate alınarak olabildiğince az sayıda öğretmen adayından sorumlu olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

UÖE4: “Bence bir hocanın grubu tek olmalı ve en fazla altı kişi olmalı. Altı kişilik bir grup olmalı ki az öncede söyledik bu sefer fakültede ki hoca dönemde birkaç defa gidebilsin o okullara ve bu iş daha verimli bir hale gelsin.”

UÖE9: “Gördüğüm kadarıyla altı kişi yeter. Ama tabii şu var; öğretim elemanı az var öğrenci çok var ise ben altı kişi alacağım demez. Dolayısıyla biz on iki kişi veriyorlar. Fakat bunun takibi zor olabiliyor.”

UÖE10: “Öğretmen eğitimcisinin aslında programı ile ilgili olarak değişebilir. Tam bir rakam vermek istemiyorum. ...Mesela bana iki üç tane yani gerçekten ilgilenebileceğin sayıda verilsin.”

UÖE11: “Bu durum öğretim elemanının yoğunluğuna göre değişebilir. Öğretim elemanının dönem içerisinde aldığı ders sayısına göre, yoğunluğuna göre değişebilir. Ama 6-12 ve özellikle 12’yi geçmeyecek şekilde, 12’yi geçmesinin sağlıklı olmadığını düşünüyorum.”

**Tablo 4**

Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
1. ÖUS’nde dersin etkinlikleri amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir.	89	3.14	1.00
2. ÖUS’nde dersin etkinliklerine yeterli süre verilmektedir.	89	3.00	1.03
3. ÖUS’nde iki saatlik seminer dersi düzenli olarak yapılmaktadır.	89	2.52	1.24

4. Öğretmen adayları ÖÜD (dersin amaçları, etkinlikler, uygulama okulları vb.) hakkında bilgilendirilmektedir.	90	3.26	1.14
5. Öğretmen adayları ÖÜS'nde sınıf içinde düzenli gözlem yapmaktadırlar.	89	3.28	1.09
6. Öğretmen adayları ÖÜS'nde öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlemlemektedirler.	89	3.66	.98
7. Öğretmen adayları ÖÜS'nde uygulama öğretmenlerinin sınıfı nasıl yönettiğini gözlemlemektedirler.	89	3.68	.96
8. Öğretmen adayları ÖÜS'nde uygulama öğretmenlerinin gün boyunca neler yaptığını gözlemlemektedirler.	87	3.48	.98
9. Öğretmen adayları ÖÜS'nde öğrencileri sınıf içinde ve dışında gözlemlemektedirler.	88	3.31	1.02
10. Öğretmen adayları ÖÜS'nde alanlarının öğretim programını incelemektedirler.	89	3.03	1.02
11. Öğretmen adayları ÖÜS'nde okulda alanlarına ilişkin kullanılan öğretim materyallerini incelemektedirler.	89	3.08	.97
12. Öğretmen adayları ÖÜS'nde uygulama öğretmenlerinin hazırladığı ders planlarını incelemektedirler.	88	3.12	1.03
13. Öğretmen adayları ÖÜS'nde ders planları hazırlamaktadırlar.	90	3.33	1.10
14. Öğretmen adayları ÖÜS'nde hazırladıkları ders planlarını uygulama öğretmenleri ile incelemektedirler.	88	2.87	1.08
15. Öğretmen adayları ÖÜS'nde hazırladıkları ders planlarını öğretim elemanı ile incelemektedirler.	90	3.01	1.16
16. Öğretmen adayları ÖÜS'nde uygulama öğretmenleri gözetiminde düzenli olarak ders işlemektedirler.	90	2.97	1.10
17. Öğretmen adayları ÖÜS'nde işledikleri dersleri uygulama öğretmenleri ile değerlendirmektedirler.	87	2.96	1.09
18. Öğretmen adayları ÖÜS'nde öğretim elemanlarının gözetiminde ders işlemektedirler.	89	2.98	1.12
19. Öğretmen adayları ÖÜS'nde işledikleri dersleri öğretim elemanları ile değerlendirmektedirler.	90	3.08	1.09
20. Öğretmen adayları ÖÜS'nde grup arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaktadırlar.	89	3.11	1.02
21. Öğretmen adayları ÖÜS'nde grup arkadaşlarını ders işlerken gözlemlemektedirler.	89	3.33	.99
22. Öğretmen adayları ÖÜS'nde işledikleri dersleri grup arkadaşlarıyla değerlendirmektedirler.	89	2.94	1.04
23. Öğretmen adayları ÖÜS'nde ders işlerken gerekli öğretim teknolojilerini kullanmaktadırlar.	90	3.03	1.02
24. Öğretmen adayları ÖÜS'nde ders işlerken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar.	90	3.03	.86
25. Öğretmen adayları ÖÜS'nde işleyecekleri dersler için öğretim materyali geliştirmektedirler.	90	2.88	.96
26. Öğretmen adayları ÖÜS'nde öğrencileri ölçme ve değerlendirmeye dönük çalışmalar (sınav sorusu hazırlama, sınav kâğıdı değerlendirme vb.) yapmaktadırlar.	89	2.85	1.08
27. Uygulama öğretmenleri ÖÜS'nde öğretmen adaylarına sürekli yardımcı olmaktadır.	89	3.26	.97
28. ÖÜD için gidilen okuldaki diğer öğretmenler de öğretmen adaylarına yardımcı olmaktadır.	86	2.83	.94
29. Öğretim elemanları ÖÜS'nde öğretmen adaylarına sürekli yardımcı olmaktadır.	90	3.17	1.01
30. Okul yönetimleri ÖÜS'nde öğretmen adaylarına yardımcı olmaktadır.	87	3.06	1.03
31. Öğretmen adayları ÖÜS'nde sorumlu öğretim elemanları ile düzenli iletişim kurmaktadırlar.	90	3.05	1.14
32. Öğretmen adayları ÖÜS'nde uygulama okulunda eğitim gören öğrencilerle iyi iletişim kurmaktadırlar.	83	3.46	.99
33. Uygulama öğretmenleri ÖÜS'nde öğretmen adayları için iyi model olmaktadır.	90	3.08	1.01
34. Öğretmen adayları ÖÜS'nde yararlı bir ürün dosyası hazırlamaktadırlar.	90	3.01	1.19
35. ÖÜS'nde öğretmen adaylarının başarısının belirlenmesinde süreç ve ürün değerlendirmesi yapılmaktadır.	90	3.12	1.10

Tablo 4'te öğretim elemanlarının Süreç boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının bu boyuta verdikleri

puanların ortalamasının 2.52 ile 3.68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip maddeler “M7-Öğretmen adayları ÖUS’nde uygulama öğretmenlerinin sınıfı nasıl yönettiğini gözlemlemektedirler. ( $\bar{X}=3.68$ )”, “M6-Öğretmen adayları ÖUS’nde öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlemlemektedirler. ( $\bar{X}=3.66$ )”, “M8-Öğretmen adayları ÖUS’nde uygulama okulunda eğitim gören öğrencilerle iyi iletişim kurmaktadır. ( $\bar{X}=3.48$ )” ve “M32-Öğretmen adayları ÖUS’nde uygulama öğretmenlerinin gün boyunca neler yaptığını gözlemlemektedirler. ( $\bar{X}=3.48$ )” maddeleridir. Öğretim elemanları bu maddelere Çoğunlukla Katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise, “M3-ÖUS’nde iki saatlik seminer dersi düzenli olarak yapılmaktadır. ( $\bar{X}=2.52$ -Çoğunlukla Katılmıyorum)” şeklindeki maddedir. Bu maddeler dışında kalan maddelere Orta Düzeyde Katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşmelerde, seminer çalışmasının düzenli olarak yapılmamasının nedenleri olarak öğretim elemanlarının bu çalışmadan habersiz olması ve nasıl yapacaklarını bilmemesi, öğretmenlik mesleğine paydaşlar tarafından gerekli önemin verilmemesi, paydaşların yoğun olması ve uygulamaları eğitim kökenli olmayan hocaların yürütmesi olarak ifade edilmiştir. Seminer çalışmasının düzenli yapılabilmesi için fakülte yönetiminin süreci kontrol etmesi gerektiği ve paydaşların bilgilendirilmesi gerektiği öğretim elemanları tarafından ifade edilmiştir.

UÖE2: *“Benimde öğrencilerim var, ben de bilmiyorum bu olayı. O yüzden bizimde eksikliğimiz. Herhangi bir seminer çalışması yaptığımızı hatırlamıyorum iki senedir ben burada çalışıyorum.”*

UÖE1: *“En temel ve köklü sebebi şudur; maalesef bizim ülkemizde öğretmenlik mesleği algısına dair bir bilinç oturmuş değil. Halen öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği, çok sıradan, basit bir iş olarak algılanıyor. Bence bu bilinçaltı üniversitedeki hocada da var, okuldaki uygulama öğretmeninde de var, uygulamaya giden öğrencide de var. Bu algı dönüşmediği müddetçe kimse ne öğretmenlik uygulamasına ne öğretmene vereceği seminere ciddi bir iş olarak yaklaşmıyor.”*

UÖE17: *“Bizim iş yoğunluğumuz var çünkü hem lisans programlarını yürütüyoruz hem yüksek lisans programlarını yürütüyoruz hem de formasyon programlarını yürütüyoruz.”*

UÖE17: *“Eğitim doktoralı kişilerin burada olması gerekirken ne yazık ki ülke politikaları yüzünden fen de ya da ziraattan doktorasını bitirip de kadro bulamayanlar buraya geliyor onlarda bizim gibi alan eğitimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine giriyorlar. Bu konuda teorik bir alt yapısı olmayınca da kendi kafalarına göre o dersin içeriğini belirlemeye çalışıyorlar bundan biraz kaynaklanıyor.”*

UÖE15: *“Yapılması için eğitim fakültesinin dekan, dekan yardımcısının görüşülüp bunu aktif hale getirip ve bu öğretmenlik uygulaması ders veren öğretim üyelerini şart koşulması lazım.”*

UÖE2: *“İdarenin bu konuda ehil insanların danışman hocaları da bilgilendirilmesi gerekiyor bence. İlk önce danışman hocalara seminer verilmesi gerekiyor. Bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekiyor. Ondan sonra danışman hocaların devreye girip öğrencilerini bu anlamda yetiştirmesi ve yönlendirmesi gerekiyor.”*

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde öğretme-öğrenme sürecinde nicel veri toplama aracıyla yer alan çalışmaların/etkinliklerin dışında mikro öğretim, idari çalışmalar ve ders dışı etkinlikler çalışmalarının da yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

UÖE3: *“Bence bu öğretmenlik uygulaması dersinde bir zorunluluk olarak mikro öğretim yönteminin biraz genişletilmesi lazım. Yani hep on kişilik gruplar demiyor yani. Bence bunun dışına çıkılmalı. Bütün öğretmen adayları bu mikro öğretim uygulamasına bir şekilde tabii tutulmalıdır. Kendilerini eleştirmeleri, yanlışlarını ya da eksikliklerini görmeleri açısından buna da yer verilebilir.”*

UÖE6: *“Mikro öğretimdeki gibi yaptıkları uygulamaları kaydedilip izlemeleri sağlanabilir.”*

UÖ13: *“Bir gün de idarede neler yapıldığını gösterebilirler, idareyle iç içe çalışabilirler.”*

UÖE3: *“Yani bir nöbet esnasında öğrenci de gördüğü yaramazca davranışlar, kavgalar gibi bunları görmesi lazım. Nasıl yönlendirmesi gerektiği, nasıl olumlu davranışa dönüştürmesi gerektiğini bilmesi lazım.”*

## Tablo 5

Öğretim Elemanlarının Ürün Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
1. ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarını daha yakından tanıdılar.	89	3.84	.86
2. ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarının önemini daha iyi anladılar.	88	3.90	.86
3. ÖUD ile öğretmen adayları okulda uygulanan öğretim program(lar)ını daha yakından tanıdılar.	90	3.74	.98
4. ÖUD ile öğretmen adaylarının <i>ders planı hazırlama/dersi planlama</i> becerileri gelişti.	89	3.50	1.05
5. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma becerileri gelişti.	88	3.46	.89
6. ÖUD ile öğretmen adaylarının <i>öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirleme becerileri</i> gelişti.	90	3.26	.95
7. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse daha etkili başlama becerileri gelişti.	90	3.41	.99
8. ÖUD ile öğretmen adaylarının farklı <i>öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma</i> becerileri gelişti.	90	3.14	.97
9. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken <i>öğretim teknolojilerini kullanma</i> becerileri gelişti.	90	3.11	.94
10. ÖUD ile öğretmen adaylarının <i>sınıf yönetimi</i> becerileri gelişti.	90	3.46	1.01
11. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken <i>zamanı verimli kullanma/zaman yönetimi</i> becerileri gelişti.	90	3.57	.95
12. ÖUD ile öğretmen adaylarının sınıfta ortaya çıkan <i>sorunları çözme</i> becerileri gelişti.	90	3.35	1.04
13. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrenci başarısını <i>ölçme ve değerlendirme</i> becerileri gelişti.	90	3.10	1.09
14. ÖUD ile öğretmen adaylarının derste kullanılması gereken <i>materyalleri hazırlama</i> becerileri gelişti.	90	3.17	1.04
15. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse işlerken öğrencilerle <i>etkili iletişim kurma</i> becerileri gelişti.	90	3.48	.96
16. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse işlerken öğrencilerin <i>aktif katılımını sağlama</i> becerileri gelişti.	90	3.31	1.04
17. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse işlerken öğrencilere <i>etkili dönüt/düzeltilme verme</i> becerileri gelişti.	90	3.20	.97
18. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse işlerken öğrencilere <i>pekiştirme verme</i> becerileri gelişti.	90	3.17	1.02
19. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse işlerken öğrencileri <i>derse güdüleme</i> becerileri gelişti.	90	3.15	1.02
20. ÖUD ile öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili <i>özel öğretim yöntemlerini kullanma</i> becerileri gelişti.	90	3.34	1.00
21. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse işlerken <i>öğrencilere yönerge verme/açıklama yapma</i> becerileri gelişti.	90	3.28	1.00
22. ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağladı.	87	3.50	.98
23. ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımalarına yardımcı oldu.	90	3.94	.91

Tablo 5'te öğretim elemanlarının Ürün boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının adaylarının bu boyutta yer alan maddelere verdikleri puanların ortalamasının 3.10 ile 3.94 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının en olumlu görüş belirttikleri maddeler "M23-ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımalarına yardımcı oldu. ( $\bar{X}=3.94$ )", "M2-ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarının önemini daha iyi anladılar. ( $\bar{X}=3.90$ )" ve "M1-ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarını daha yakından tanıdılar. ( $\bar{X}=3.89$ )" ve "M3-ÖUD ile öğretmen adayları okulda uygulanan öğretim program(lar)ını daha yakından tanıdılar. ( $\bar{X}=3.89$ )" maddeleridir. Öğretim elemanlarının en olumsuz görüş belirttikleri maddeler ise, "M13-ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerileri gelişti. ( $\bar{X}=3.10$ )", "M9-ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken öğretim teknolojilerini kullanma becerileri gelişti. ( $\bar{X}=3.11$ )" ve "M8-ÖUD ile öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma becerileri gelişti. ( $\bar{X}=3.14$ )" şeklindeki maddelerdir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin Stufflebeam'ın CIPP modeli temel alınarak uygulama öğretim elemanlarına görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın bağlam boyutunda öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasını öğretmen adaylarına mesleki becerilerini geliştirme, gerçek okul ortamında bulunma, kuramsal dersleri destekleme ve öğretmen yetiştirme politikası içinde önemli bir yere sahip ve olması gereken bir ders olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine gerekli önem verilmeli ve öğretmen eğitiminde bu derslere mutlaka yer verilmelidir (Özay-Köse, 2014). Bağlam boyutunda bu olumlu görüşlerin yanı sıra özellikle uygulamanın son yıla/döneme bırakılması, toplam süresi ve uygulama okullarının koşulları ile ilgili olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Literatürdeki pek çok çalışmada (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Furey, 2014; Gökçe & Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber & Oral, 2010; Şahin, 2003; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013) ortaya çıktığı gibi öğretmenlik uygulaması dersinin son döneme bırakılması ve toplam süresi yetersiz görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimlerinin son yılında özellikle KPSS'ye hazırlanmaları uygulamanın istenen nitelikte olmasını engellediği görülmektedir. Bu sonuç çeşitli araştırmalarla (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012; Eraslan, 2009; Şimşek vd., 2013) da ortaya konulmuştur. Katılımcıların da ifade ettiği gibi öğretmen eğitiminin son iki yılını kapsayacak şekilde uygulama süresinin arttırılması gerektiği ulaşılan önemli bir sonuç olarak ifade edilebilir.

Bağlam boyutu ile ilgili ulaşılan bir diğer önemli sonuç uygulama okullarının gerekli koşullara sahip olmadığıdır. Yeşilyurt & Semerci (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada uygulama okullarının uzak ve sınıflarının kalabalık olduğu sonucuna varmışlardır. Uygulama okullarının koşullarının nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte öne çıkan görüş ve sonuç uygulamanın farklı koşullara sahip okullarda yapılması gerektiğidir. Böylece öğretmen adayları atanmaları durumunda her türlü koşula hazırlıklı olacaklardır. Bu konuyla ilgili katılımcılar tarafından da ifade edilen önemli bir konu olarak uygulama okulları belirlenirken deneyimli, alan bilgisi ve pedagojik bilgisi yeterli, öğretmenlik mesleğini seven ve uygulama öğretmenliği yapma konusunda gönüllü olan nitelikli öğretmenlerin görev yaptığı okulların tercih edilmesi gerektiğidir. Dolayısıyla mümkün olduğunca bu nitelikli öğretmenlerin bulunduğu farklı koşullara sahip okullarda uygulamanın yapılmasının uygun olacağı ulaşılan önemli bir sonuç olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutunda dersin amaçları, içeriği ve öğretme-öğrenme sürecinin açık, anlaşılır ve birbirleriyle uyumlu bir şekilde tanımlandığı, bununla birlikte bu öğelerin niteliği ve gereksinimleri karşılama özelliklerinin yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlik uygulamasındaki sorunların önemli bir nedeni olarak ifade edilebilmekte (Yeşilyurt, 2010) ve dolayısıyla öğretmenlik uygulaması için nitelikli bir öğretim programı tasarımının hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Girdi boyutunda yeterliği ile ilgili bilgi toplanan bir diğer unsur da öğretmenlik uygulamasının paydaşlarıdır. Öğretim elemanlarının en başta kendileri olmak üzere paydaşlarla ilgili olumsuz görüşleri sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının alanlarında uzman, yeterli öğretmenlik meslek bilgisine sahip, mümkünse öğretmenlik deneyimi olan ve öğretmenlik uygulamasına zaman ayırabilecek kişiler olması (Özonay-Böçük, 2014), uygulama öğretmenin ise deneyimli, başarılı ve öğretmenlik uygulaması sürecinde istekli öğretmenler olması (Gökçe & Demirhan, 2005; Özbal, 2009; Paker, 2008; Özonay-Böçük, 2014) gerekmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak ortaya çıkan bir diğer sonuç da öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sorumluluğundaki öğretmen adayı sayısının fazla olduğu ve düşürülmesi gerektiğidir. Bu sonuç bu konuda yapılan araştırma sonuçlarıyla (Endeley, 2014; Gökçe & Demirhan, 2005; İlin, 2014; Şimşek vd., 2013; Topkaya, Tokcan & Kara, 2012; Yapıcı & Yapıcı, 2004; Yeşilyurt & Semerci, 2011; Yılmaz, 2011; Yılmaz & Kab, 2013) da desteklenmektedir. Girdi boyutunda en sorunlu nokta olarak öğretmenlik uygulaması ile ilgili verilen/verilmesi gereken materyaller olmuştur. Katılımcılar materyal olarak öğretmenlik uygulaması ile ilgili nitelikli bir ders yönergesine ihtiyaç olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Öğretim elemanları süreç boyutunda özellikle öğretmen adaylarının uygulama öğretmenin yaptığı çalışmaları gözlemlene ve öğrencilerle iyi iletişim kurma noktasında yeterli çalışmaları yaptığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğretim programlarını inceleme, ders planı hazırlama ve diğer paydaşlarla inceleme, ders işleme ve dönüt alma, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme çalışması yapma noktasında yeterli çalışma yapmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve okul yöneticilerinin süreçte öğretmen adaylarına yeterli desteği sunmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretim elemanlarının girdi boyutunda paydaşları yeterli görmemelerinin nedeni olarak açıklanabilir. Bu boyutta en sorunlu nokta ise, fakültede düzenli olarak yapılması gereken

seminer çalışması ile ilgilidir. Bu noktada öğretim elemanlarının koordinatörler tarafından bilgilendirilmesi ve çalışmaların fakülte yönetimleri tarafından takip edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Akpınar, Çolak & Yiğit (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyallerini süreçte yeterince kullandıklarını, öğretim elemanlarının ise süreci yeterince takip etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada süreç boyutunda yaşanan sorunlara benzer sorunların yaşandığı alanyazında yapılmış başka çalışmalarla da (Azar, 2003; Gökçe & Demirhan, 2005; Katrancı, 2008; Kiraz, 2002; Nkambule & Mukeredzi, 2017; Sağ, 2008; Topkaya vd., 2012, Yeşilyurt & Semerci, 2011; Yılmaz, 2011) ortaya konulmuştur. Beck ve Kosnik (2002) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uygulama sürecinde uygulama öğretmenlerinden duygusal destek, akran ilişkisi, işbirliği, performanslarıyla ilgili dönüt vb. bazı beklentileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretim elemanlarının ürün boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersinin özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini, kendi alanlarını ve kendi alanlarının öğretim programlarını daha yakından tanımalarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dersi planlama, derse etkili başlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrencilerle etkili iletişim kurma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin hazırbulunmuşluklarının belirleme, farklı öğretim yöntemlerini kullanma, öğretim teknolojilerini kullanma, materyal geliştirme ve kullanma, sınıftaki sorunları çözme, ölçme değerlendirme, dönüt-düzeltilme-pekiştirme kullanma, öğrencileri derse güdüleme, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, özel öğretim yöntemlerini kullanma ve öğrencilere yönerge verme/açıklama yapma becerilerinde gereken gelişmenin olmadığı belirlenmiştir. Bütün bu sonuçlarda öğretmenlik uygulaması dersinin etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Akpınar, Çolak & Yiğit (2012) tarafından yapılan çalışmada, mevcut çalışmada ulaşılan sonuçtan farklı olarak öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanma, materyal tasarlama ve kullanma, ölçme-değerlendirme becerilerinin iyi olduğu; iletişim, sınıf yönetimi ve bilgilerini öğrencilere aktarma becerilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Davran (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının uygulama öncesinde “yeterli” düzeyde olan mesleki becerilerinin uygulama sonunda “çok yeterli” düzeye çıktığı belirlenmiştir. Eroğlu (2011) ve Flores (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının genel yeterliklerinin öğretmenlik uygulamasından anlamlı düzeyde olumlu etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlik uygulamasının beklenen olumlu etkiyi yeterli düzeyde yapmadığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmıştır. Kılıç (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde kazandırılması amaçlanan becerilerin öğretmenlik uygulamasında davranışa dönüştürülmediği ortaya çıkmıştır. Petek (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki mesleki yeterlik puanlarının uygulama sonrasındaki puanlardan yüksek olduğu, bir başka ifadeyle uygulama ile birlikte öğretmen adaylarının mesleki becerilerinde gerileme meydana geldiği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması dersinde ciddi sorunların yaşandığı söylenebilir. Özellikle, süreçte paydaşların çeşitli nedenlerle görev ve sorumluluklarını yeterince yapmaması amaçlara ulaşma noktasında engel teşkil etmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin arttırılması gerekmektedir.
- Mümkün olduğunca öğretmen adaylarının farklı koşullara sahip okullarda uygulama yapması gerekmektedir.
- Süreçte yapılan gözlem çalışmalarının yanı sıra, materyal tasarlama ve kullanma, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, ölçme-değerlendirme yapma vb. çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.
- Paydaşlar arasındaki işbirliği ve koordinasyonun sağlıklı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Paydaşların iş yükü dikkate alınarak süreçte gönüllü kişilere yerine getirebilecekleri kadar sorumluluk verilmelidir.
- Bu çalışma öğretmenlik uygulaması ile sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla okul deneyimi dersini değerlendirmeye dönük çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Öğretmenlik uygulamasını değerlendirme çalışmalarında uygulama öğretmenleri, uygulama koordinatörleri, öğretmen adayları vb. farklı paydaşların görüşlerine başvurulması farklı bakış açılarını görme konusunda yardımcı olacaktır.

## Kaynaklar

- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Aydın, S., Selçuk, A. & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.: New Jersey.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Dursun, O. O. & 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.
- Endeley, M. N. (2014). Teaching practice in Cameroon: The effectiveness of the University of Buea model and implications for quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 146-160.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education, Inc.: Boston.
- Flores, I. M. (2015). Developing Preservice Teachers' Self-Efficacy through Field-Based Science Teaching Practice with Elementary Students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- Furey, E. (2014). Is there a need for a practicum experience in the Bachelor of Special Education Program at Memorial University?—Teachers' and administrators' perspectives. Extrait de: <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol41/winter2014/edithFurey.pdf>. 28.11.2017.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çeviri Edt: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık: Ankara.
- 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.
- İlin, G. (2014). Practicum from the ELT student-teachers' eye: Expectations and gains [Öğretmen adaylarının bakış açısından öğretmenlik uygulaması: Beklentiler kazanımlar]. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 191-207.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kılıç, İ. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin "özel öğretim yöntemleri" derslerinde kazandıkları yeterliklerin "öğretmenlik uygulaması"nda kullanım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Nkambule, T. & Mukeredzi, T. G. (2017). Pre-service teachers' professional learning experiences during rural teaching practice in Acornhoek, Mpumalanga Province. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-9.
- Özay-Köse, E. (2014). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği)*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 1-17.



- Özbal, A. F. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Türk Eğitim Derneği Yayınları: Ankara.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. Sis matbaacılık: İstanbul.
- Özonay-Böçük, İ. Z. (2014). Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: SAGE Publications, Inc.
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Rıza, E. T. & Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 91-97.
- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Springer: Dordrechts.
- Şahin, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 98-110.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Topkaya, Y., Tokcan, H., & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.
- Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öğretim programına bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 475-499.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4), 1377-1387.
- Yılmaz, K. & Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 197-215.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. [Çevrim-İçi: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLAR.I.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382>] Erişim tarihi: 07.06.2014.