





## Eğitimde Gerçek Sınıf Deneyimi: Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Uygulama Okullarının Gerekliliği Üzerine Bir Ölçek<sup>12</sup>

### Real Classroom Experience in Education: A Scale on the Necessity of Practice Schools

Sayfa | 146

Dilara ERDEM , Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, dilaraxerdem@gmail.com

Ganime AYDIN , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ganimeaydin@comu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 10 Nisan 2025  
**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Ocak 2026  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Nisan 2026

<sup>1</sup> Bu çalışma, 4-7 Eylül 2024 tarihlerinde Edirne’de düzenlenen 16. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde “Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Uygulama Okulları Neden Gereklidir” başlığıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde hazırlanan ve TÜBİTAK tarafından desteklenen “2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı” (Proje No: 1919B012222937) kapsamında yürütülmüş; “Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Uygulama Okulları Neden Gereklidir” başlıklı projeden üretilmiştir.

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. 10.51460/baebd.1673339



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu araştırma, eğitim fakültelerinde uygulama okullarının gerekliliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Keşfedici sıralı desen kullanılan çalışmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte uygulanmıştır. Örneklem, Türkiye'deki 111 son sınıf ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak 45 maddelik bir havuz hazırlanmış, uzman değerlendirmeleri ve madde analizleri neticesinde bu sayı 33'e düşürülmüştür. Ölçeğin temel boyutlarını keşfetmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda madde sayısı 14 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), ölçeğin iki faktörlü yapıda olduğunu ortaya koymuş, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ise uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir (RMSEA = .0814, CFI = .938, SRMR= 0.0555, TLI= 0.926). Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa katsayısı, 0.910 olarak tespit edilmesiyle ölçeğin maddeleri arasında güçlü bir iç tutarlılık bulunduğu ortaya konulmuştur. Mentörlük ve Kurumsal Destek algılarında, hem cinsiyete hem de bölüme göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin, sırasıyla erkek öğrencilere ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde mentör ve kurumsal destek algıladıkları görülmüştür. Mesleki Gelişim ve Özgüven algılarında ise cinsiyet ve bölüm temelinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik uygulaması, Uygulama okulları, Öğretmen yetiştirme, Ölçek geliştirme.

**Abstract.** This study aimed to develop a valid and reliable instrument to measure pre-service teachers' perceptions regarding the necessity of practicum school experiences in faculties of education. Adopting an exploratory sequential mixed-methods design, the research incorporated both qualitative and quantitative phases. The sample consisted of 111 final-year pre-service elementary mathematics and science teachers enrolled in teacher education programs in Türkiye. An initial pool of 45 items was generated based on a comprehensive literature review and expert consultation. Following expert evaluation and item refinement procedures, the number of items was reduced to 33. Subsequently, item analyses and factor analyses were conducted to determine the scale's psychometric structure. The final version of the scale comprised 14 items. Exploratory Factor Analysis (EFA) identified a two-factor structure, while Confirmatory Factor Analysis (CFA) confirmed this structure with acceptable model fit indices (RMSEA = .0814, CFI = .938, SRMR = .0555, TLI = .926). Reliability analysis demonstrated strong internal consistency, yielding a Cronbach's alpha coefficient of .910. Further comparative analyses revealed significant differences in perceptions of *Mentoring and Institutional Support* based on gender and department. Female pre-service teachers and those enrolled in Science Teacher Education programs reported significantly more positive perceptions compared to their male and Mathematics Teacher Education counterparts. However, no statistically significant differences were observed in perceptions related to *Professional Development and Self-confidence* across gender or departmental variables.

**Keywords:** Teaching practice, Practice schools, Teacher training, Scale development.



## Extended Abstract

**Introduction.** Teacher training in Türkiye has a deep-rooted history, dating back to the establishment of the first teacher education institution in 1848, which laid the foundation for the modernization of the education system. Over time, changing educational needs have necessitated continual reforms in teacher preparation programs, particularly throughout the 20th century (Küçükahmet, 2007). A major reform was implemented in 1998 when the Council of Higher Education (YÖK) introduced practice-oriented courses into teacher education curricula to strengthen the integration of theory and practice and address the demand for more qualified teachers (YÖK, 1998a).

Despite these structural improvements, several challenges persist within the current teacher training system in Türkiye. These include insufficient practicum duration, limited mentoring support, and teacher candidates' anxiety regarding the Public Personnel Selection Examination (KPSS), which affects their motivation and focus on classroom practice (Yılmaz, 2011; Köse and Caner, 2022). In comparison, countries such as Singapore and Finland implement comprehensive and practice-intensive teacher preparation models, in which pre-service teachers spend extended periods in authentic school environments, enabling them to develop robust professional competencies (Erbilgin and Boz, 2013; Yazçayır and Yıldırım, 2021). Short practicum periods and a lack of effective coordination among stakeholders in Türkiye restrict teacher candidates' opportunities to acquire hands-on teaching experience (Çepni and Aydın, 2015).

Within this context, establishing practice schools directly within faculties of education has been proposed as a promising approach to ensure systematic, guided, and continuous professional development for pre-service teachers (Aykaç and Kabaran, 2014; Çakmakçı and Demir, 2021). Accordingly, this study investigates the perceived necessity of establishing such practice schools to enhance teacher candidates' professional readiness. The study seeks to answer the following overarching research question:

“Are practice schools within faculties of education necessary for supporting the development of teacher candidates' professional competencies?”

**Method.** This study employed an exploratory sequential mixed-methods design to investigate the perceived necessity of establishing practice schools within faculties of education. A typical case sampling strategy was used to select participants. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 85 final-year pre-service teachers enrolled at Çanakkale Onsekiz Mart University and 15 novice teachers with one to three years of professional experience. Insights obtained from the qualitative data supported the item generation stage of the scale development process.

An initial item pool was created through a comprehensive literature review and expert evaluations, resulting in a 33-item, 5-point Likert-type draft scale. The quantitative phase involved administering the scale to 111 final-year pre-service teachers majoring in Science Education (71%) and Mathematics Education (29%). Data analyses were conducted using SPSS, including item analyses and reliability testing. Cronbach's alpha coefficient for the initial scale version was .889, indicating acceptable internal consistency.

Based on the psychometric results, 16 items were eliminated due to low item-total correlations and factor loadings, yielding a final 14-item scale. Exploratory Factor Analysis (EFA) and subsequent Confirmatory Factor Analysis (CFA) demonstrated that the scale possessed satisfactory construct validity and a coherent factor structure.



**Results.** The results of this study indicate that the scale development process yielded a valid and reliable 14-item instrument consisting of two dimensions that assess pre-service teachers' perceptions of the necessity of practicum schools within faculties of education. The scale demonstrated strong psychometric properties, evidenced by acceptable model fit indices (CFI = .938, RMSEA = .081) and high internal consistency ( $\alpha = .910$ ). Comparative analyses revealed significant differences in the *Mentoring and Institutional Support* dimension based on gender and department, with female pre-service teachers and those enrolled in Science Teacher Education reporting significantly higher perceptions in this domain. No statistically significant differences were observed in the *Professional Development and Self-Confidence* dimension with respect to these demographic variables.

**Discussion and conclusion.** This study developed and validated the Practicum Schools Necessity Scale (PSNS) to evaluate pre-service teachers' perceptions concerning the establishment of practicum schools within faculties of education in Türkiye. The final structure consisted of two dimensions—Professional Development and Self-Confidence and Mentoring and Institutional Support—comprising 14 items, and demonstrated strong psychometric soundness ( $\alpha = .910$ ; CFI = .938; RMSEA = .081).

The results highlight that pre-service teachers view faculty-embedded practicum schools as a critical component in strengthening professional readiness and practical teaching competencies. The high endorsement rate for specific scale items (e.g., 84% agreement for the perceived effectiveness of such schools) further underscores the potential of this model to bridge the persistent gap between theory and practice in current teacher education programs.

Differences based on gender and academic department suggest that institutional support and mentoring expectations may vary across demographic groups. This finding aligns with existing literature emphasizing the role of tailored guidance and equitable support systems in fostering professional competence during initial teacher preparation.

Overall, the study provides empirical support for transitioning from the current short-term, externally located practicum model toward a more structured and sustained practicum school framework embedded within faculties of education. Such an approach is likely to enhance the overall quality, consistency, and applicability of field-based learning experiences. The PSNS contributes a newly developed measurement tool that may guide policymakers, teacher educators, and future research in evaluating and redesigning practicum models that ensure meaningful integration of theory and practice in teacher education.



## Giriş

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, yaklaşık iki yüzyıllık bir geçmişi bulunmaktadır. Bu süreç, 1848 yılında kurulan Darülmüallimin ile kurumsallaşmış ve öğretmen eğitimi, modern eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri haline gelmiştir. Zaman içerisinde toplumun değişen ihtiyaçları, teknolojik gelişmeler ve eğitim politikalarındaki dönüşümler doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında da çok sayıda değişiklik yapılmıştır (Küçükahmet, 2007). Bu durum, eğitim fakültelerinin sürekli olarak kendini yenilemesini ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilmesini zorunlu kılmıştır.

20. yüzyılın sonlarına doğru, öğretmenlik mesleğine hazırlıkta yalnızca teorik bilginin yeterli olmadığı anlaşılmış, bu nedenle eğitim programlarına öğretmenlik uygulaması eğitiminin entegre edilmesi zorunlu hale gelmiştir. Türkiye’de öğretmenlik uygulaması eğitimi, 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçası olarak yapılandırılmış ve özellikle 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) yaptığı düzenlemelerle, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanmaları hedeflenmiştir (YÖK, 1998a). Böylece, öğretmen yetiştirme programları hem teorik bilgi hem de pratik deneyim açısından zenginleştirilmiş, çağın gereksinimlerine uygun nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Güncel gereksinimlere yanıt verebilen, nitelikli öğretmenler yetiştirme ereğiyle eğitim programı yenilenmiş ve okul ortamında öğrenme deneyimini pekiştirmek amacıyla ‘Okul Deneyimi’ ve ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersleri programa eklenmiştir.

1998’de yürürlüğe giren bu sistemde, gözlem ve kısa süreli katılıma odaklanan Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II dersleri, belirli bir saat ve kredi dağılımıyla programa entegre edilmişti. Bu dersler, öğretmen adaylarının okul ortamını gözlemleyerek ve öğretim süreçlerini anlayarak mesleki becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken; sekizinci yarıyıldaki yer alan ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi ise haftalık 6 saat uygulamalı ve 2 saat teorik dersten oluşmakta ve 5 kredilik bir ders olarak programa dahil edilmiştir (Arseven ve Orhan, 2018; YÖK, 1998b). Ancak, 1998-1999 öğretim yılında başlatılan Okul Deneyimi dersleri, 2006-2007 öğretim yılında programdan kaldırılmıştır (Sarıçoban, 2008).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmasında kritik öneme sahip olan öğretmenlik uygulaması dersi, 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu [YÖK] tarafından yapılan düzenlemeyle ‘Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Yönetmeliği’ ile yedinci ve sekizinci yarıyıldaki her biri 5’er kredi olmak üzere toplam 10 krediye çıkarılmıştır (YÖK, 1998b). Bu sayede öğretmen adayları, haftada 6 saat uygulama ve 2 saat teorik olacak şekilde iki dönem boyunca teorik bilgileri pratik deneyimlerle birleştirerek yetkinliklerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Göktaş ve Şad (2014), Bu dersin mesleki hazırlık sürecindeki etkinliğini vurgulayarak, teorik ile pratiğin bütünleşmesinin önemini belirtmişlerdir. Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca edindikleri genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik bilgileri Millî Eğitim Bakanlığı’na [MEB] bağlı kurumlarda uygulama yetkinliği kazanmalarını temel amaç edinir (MEB Tebliğler Dergisi, 2021). Bu bağlamda ders, kuramsal bilginin saha deneyimi ile sınanması ve gerçek dünya öğretmenlik koşullarına entegrasyonu açısından kilit bir role sahiptir (Ulubey, 2018). Sonuç olarak, bu süreç adayların mesleki yeterliliklerini geliştirerek ve zorluklarla başa çıkma becerilerini kazandırarak mesleğe donanımlı bir başlangıç yapmalarını hedefler (Zeichner, 2010).



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir bileşeni olan uygulama okulları (staj okulları), öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini pratikle bütünleştirmelerine olanak tanıyan temel yapılar olarak literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Türkiye’de uzun yıllar boyunca “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleriyle yürütülen süreçler, uluslararası düzeyde “Uygulama Okulları” veya “Staj Okulları” adı altında daha kurumsal yapılar üzerinden tanımlanmıştır (Tosun, 2019; Çakmak, t.y.).

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkındaki görüşlerine yönelik yapılan çeşitli çalışmalarda (Altıntaş ve Görgen, 2014; Aslan, 2015; Aydın, Ayvaz, ve Bektaş, 2015; Baştürk, 2009; Caner ve Köse, 2022; Eraslan, 2009; Karadüz ve ark., 2009; Kavas ve Bugay, 2009; Saka, 2019) öğretmenlik uygulaması yapılan okullarında sıklıkla sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Bu sorunlar arasında, uygulama saatlerinin yetersizliği ve bunun öğrencilerin deneyim kazanma süreçlerini olumsuz etkilemesi, staj uygulamalarının son sınıfa denk gelmesi nedeniyle öğretmen adaylarının KPSS kaygısıyla staja yeterince odaklanamaması gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Yılmaz (2011) ise öğretmen adaylarının, uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarının yetersiz kaldığını ve kendilerine öğretmen gibi davranılmadığını ifade ettiğini belirtmektedir. Köse ve Caner (2022) tarafından hazırlanan derleme çalışmasında, 2015- 2020 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir kısmında, öğretmen adaylarının atanma kaygısı, kalabalık sınıflarda yönetim güçlükleri, uygulama ders saatlerinin yetersizliği ve uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasındaki koordinasyon eksikliği başta olmak üzere çeşitli sorunların tespit edildiğini ortaya koymaktadır.

Finlandiya, Singapur İngiltere, Kanada, Avustralya, Norveç, Romanya, Hollanda, Fransa, Azerbaycan; gibi ülkeler ile Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programları ve eğitim yapısının karşılaştırılarak incelendiği (Abazaoğlu, 2014; Aytaç ve Er, 2018; Çeltikçi, 2013; Erbilgin ve Boz, 2013; Keçici, 2011; Yazçayır ve Yıldırım, 2021) araştırmalar bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinin ülkeler tarafından bir bütün olarak ele alındığı ve her ülkenin kendi ideolojik yapısına uygun bir şekilde düzenlendiği bilinmektedir (Çeltikçi, 2013). Yani kültürel birikimler ve milli değerler farklılık gösterdikçe eğitim-öğretim süreçleri de farklılaşmaktadır.

Bu uluslararası örneklerde staj okulları kilit bir rol oynamaktadır. Örneğin Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde staj okulları, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine doğrudan katılımını teşvik eden uygulamalarla öne çıkmaktadır (Fielder, 2023). Bu bağlamda aday öğretmenler, öğretim planlaması, sınıf yönetimi ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol üstlenmektedir. Benzer şekilde Singapur ve Hindistan gibi Asya ülkelerinde de öğretmen adayları, staj programlarını deneyimsel pedagojinin en önemli araçlarından biri olarak görmektedir (Lobo, 2023; Navaneethakrishnan ve Ajithkumar, 2025).

Singapur, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince yoğun bir şekilde uygulamaya dayalı öğrenme deneyimleri yaşamasına olanak tanıyan bir öğretmen yetiştirme modelini benimsemiştir. Bu model, Türkiye’deki programlara kıyasla daha bütüncül bir öğretmen yetiştirme süreci sunmaktadır. Yazçayır ve Yıldırım (2021) çalışmalarında da açıkça vurgulandığı gibi, Singapur’daki öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca kapsamlı bir uygulama sürecine dahil olmaktadır. Bu yaklaşım kapsamında, öğretmen adayları, eğitimleri süresince aşamalı olarak artan sürelerde okul deneyimi kazanmaktadır. Program dahilinde birinci sınıf öğrencileri iki hafta, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri beşer hafta,



dördüncü sınıf öğrencileri ise on hafta süren eğitim olarak mesleki gelişimlerini güçlendirmektedirler (Erbilgin ve Boz, 2013). Çobanoğulları (2023), Almanya'daki öğretmenlik uygulama eğitimi standartlarını incelediği çalışmada, stajyer öğretmenlerin öğretme sürecine büyük ölçüde dahil olduklarını ve stajyer öğretmen ile asil öğretmen arasında belirgin bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Almanya'da Türkiye'den farklı olarak öğretmen adayları, I. Devlet Sınavı'nı geçtikten sonra iki yıla varan bir uygulama eğitimi almaktadırlar (Erben Keçici, 2011; Kilimci, 2006). Erben Keçici (2011)'ye göre bu durum öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmalarına olanak tanır. Türkiye'de ise uygulama eğitimi süreleri daha kısadır ve öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğretmen adayları yeterli uygulama yapamamaktadır. Erbilgin ve Boz Yaman (2013) tarafından yapılan çalışmada, TIMSS ve PISA gibi uluslararası büyük ölçekli değerlendirme sonuçları üzerinden, özellikle Singapur, Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerin 4. sınıf düzeyinde matematik başarısındaki üstünlüğü incelenmiştir. Mullis ve arkadaşlarının (2012) TIMSS 2011 sonuç raporunda da vurgulandığı üzere, bu ülkelerin elde ettiği yüksek ortalama puanlar ve düşük standart sapmalar, eğitim sistemlerindeki farklı öğretim yaklaşımları, müfredat içeriği ve öğretmen yetiştirme programlarının bir araya gelmesinin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Eğitim sistemi birçok ülke tarafından örnek alınan Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adayları, lisans eğitimleri boyunca daha uzun süreli ve çeşitli uygulama deneyimleri edinmektedir. Hem üniversiteye bağlı uygulama okullarında hem de devlet okullarında farklı öğrenci profilleriyle etkileşim kurma imkânı bulan adaylar, bu sayede mesleki yeterliliklerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmektedir (Çakmakçı ve Demir, 2021). Aytaç ve Er (2018), Finlandiya'da öğretmen adaylarının gelişiminde uygulama okullarındaki danışman öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğunu ve bu durumun eğitim fakülteleri bünyesindeki uygulama okulu yapılanmasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalar da belirtiliyor ki Türkiye'nin hizmet öncesi uygulama eğitimine ayırdığı süre öğretmen adayları için yetersiz kalmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018; Çepni ve Aydın, 2015). Ayrıca yine çalışmalarda Türkiye'de eğitim fakültelerinin ve Millî Eğitim Bakanlığının koordine hareket etmesi ve iş birliği içerisinde olması gerektiği belirtilmektedir (Aytaç ve Er, 2018; Göktaş ve Şad, 2015).

Paker (2008), Köse (2014) ve Güven ve Uçar (2021), Öğretmenlik Uygulaması derslerinin teorinin pratiğe dönüştürülmesindeki önemini vurgulamakla birlikte, bu derslerin tek başına yeterli olmadığını belirtmektedirler. Bu bağlamda, nitelikli öğretmen yetiştirme süreci sadece adayların akademik bilgilerini geliştirmekle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda onların pedagojik bilgilerini güçlendirerek, farklı öğrenme stillerine uygun eğitim materyalleri geliştirme becerilerini artırmalıdır (Darling-Hammond, 2006).

MEB 2023 vizyonu, öğretmen adaylarını eğitim sisteminin önemli bir girdisi olarak görmekte ve öğretmenlerin sadece ders anlatmaktan ziyade, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bilime ve kültüre duyarlı, nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğunda olduğunu vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde etkili olabilen nitelikli öğretmenlerin belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle nitelikli öğretmen yetiştirmenin, programların kapsamı, uygulama temelli yapısı ve işleyiş süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Aytaç ve Er, 2018). Bu amaca ulaşmada Keçici (2011), farklı eğitim sistemlerindeki politikaların Türk eğitim sistemine uyarlanabileceğini öne sürerek, Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakültelerinin diğer ülkelerin uygulamalarından yararlanabileceğini ifade etmektedir.



Literatür, uygulama okullarının yalnızca ders temelli bir deneyim değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine hazırlıkta kurumsal bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Türkiye’de ise bu yapının henüz kurumsallaşmadığı, “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okulu kurulması gerekliliği önerileri yer almaktadır (Aykaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014; Aytaç ve Er, 2018; Çakmakçı ve Demir, 2021; Kızılağaçlı, 2005). Bu araştırmanın amacı ise Eğitim Fakültelerinin bünyesinde Öğretmenlik Uygulama Okullarının kurulmasının öğretmen adaylarının mesleki donanımlarının gelişimi açısından gerekliliğine dair kanıtlar bulmaktır. Araştırmanın temel sorusu ise, "Eğitim Fakültelerinde Uygulama Okullarının bulunması öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin gelişmesi açısından gerekli midir?" şeklindedir.

## Yöntem

Eğitim fakültelerinde uygulama okullarının varlığının gerekliliğine cevap aranan bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı keşfedici sıralı desen benimsenmiştir. Bu tasarım, nitel araştırmanın sağladığı derinlemesine inceleme ve nicel araştırmanın sağladığı genelleme imkanını bir araya getirerek, araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar sunmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında 1919B012222937 numaralı proje ile (20.04.2023-20.09.2024) desteklenmiş ve EK-C’de belirtildiği gibi E-84026528-050.01.04-2300077205 sayılı etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın çalışma grubu

Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (Maximum Variation Sampling) örnekleme kullanılacaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, olayın farklı boyutlarını çeşitliliğe göre ortaya koymak amacıyla olasılıkların birbirinden mümkün olduğunca farklı vakalar bulunarak maksimum çeşitliliğe sahip örneklem oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem çalışma grubunun doğasından kaynaklı olarak seçilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının olağan koşullarda öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi süreçlerindeki deneyimlerinden yola çıkarak uygulama okullarına duyulan ihtiyacı belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Bu strateji, hem teorik bilgiye sahip olan öğretmen adaylarını hem de pratik deneyime sahip öğretmenleri kapsamı nedeniyle araştırmanın amacına uygundur. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmış olup, ölçek geliştirme sürecine katkı sağlayabilecek kuramsal bilgiye ve/veya pratik deneyime sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

Çalışma grubu, ölçek geliştirme ve uygulama olmak üzere iki aşamalı olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi son sınıf öğrencileri (n=85; %18,82 erkek, %81,18 kadın) ile 1-3 yıl deneyimli ilköğretim öğretmenleri (n=15; %38 kadın, %62 erkek) olmak üzere toplam 100 kişiden yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Ölçek uygulama aşamasında ise, Türkiye genelinde fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarının son sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 111 öğretmen adayı örneklem seçilmiştir. Bu ikinci örneklemin %72,07’si kadın (%27,93’ü erkek) olup, %71,17 (n=79) fen bilimleri, %28,83’ü (n=32) ise Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.



matematik öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Her iki aşamadaki katılımcı seçimi ve veri toplama süreci, Kasım 2023 ve Mayıs 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evreni Türkiye'deki tüm ilköğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adayları (ön-nitel çalışmada) ile yeni mezun öğretmenler iken, örneklemin sınırlı bir bölgeden alınması nedeniyle Türkiye genelini kapsayan temsili bir örneklemden söz etmek mümkün değildir. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edildiğinden, çalışmanın hedefi istatistiksel genelleme yapmak değil; öğretmenlik uygulaması süreçlerine ilişkin farklı ve değişken durumları örnekleme dâhil ederek bu olguyu derinlemesine anlamaktır. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlik uygulamalarına ilişkin deneyimlerin çeşitliliğini farklı bağlamlarda inceleyerek kuramsal bir genellemeye katkı sunmayı amaçlamaktadır (Marczyk et al., 2005).

Tablo 1'de, çalışmanın iki aşaması olan Ön-nitel Çalışma Grubu ve Ölçek Uygulaması Çalışma Grubu katılımcılarına ait cinsiyet ve bölüm bazlı demografik dağılımlar sunulmuştur. Bu dağılım, her iki grubun yapısını ayrı ayrı göstermektedir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Cinsiyet ve Bölümlere Göre Dağılımı*

Değişken	Ön-nitel çalışma		Ölçek uygulaması	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet				
Kadın	69	81,18	80	72,07
Erkek	16	18,82	31	27,93
Bölüm				
Fen bilimleri	47	55,29	79	71,17
İlköğretim Matematik	38	44,71	32	28,83

### Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan ölçeğin oluşturulmasına yönelik süreç bu bölüme sistematik biçimde açıklanmıştır. Bu süreç, kapsamlı bir literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan madde havuzunun oluşturulması, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen bulguların ölçeğe yansıtılması ve son olarak ölçeğin nihai halinin oluşturulması aşamalarını içermektedir.

### Veri toplama süreci

#### **Ölçek geliştirme aşaması**

Araştırmada ilk aşamada, katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlama amacıyla nitel veri toplama ve analiz süreci ile yürütülmüştür. Ölçek maddelerinin geliştirilmesi amacıyla geniş bir



örneklem grubundan nicel verilerin eldesi öncesinde, yüz yüze yapılan görüşmeler vasıtasıyla öncelikli olarak nitel veriler toplanmıştır (Çakır ve Kılıç, 2021). Görüşme formunun hazırlanmasında, literatür taramasıyla oluşturulan madde havuzu esas alınmıştır. Formun kapsam ve görünüş geçerliliğini değerlendirmek üzere, eğitim bilimleri, ölçme ve değerlendirme ve fen bilimleri öğretmenliği alanlarında uzmanlaşmış üç akademisyene yapılandırılmış bir uzman değerlendirme formu sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi 'anlaşılabilirlik', 'kapsam uygunluğu' ve 'ölçek bütünlüğüne katkı' bağlamında 1-5 arası Likert tipi bir ölçekte derecelendirmeleri ve her madde için nitel öneriler yazmaları istenmiştir. Tüm uzmanlar tarafından 'uygunsuz' olarak değerlendirilen maddeler çıkarılmış, diğer maddeler ise uzman önerileri ve ortak mutabakatla revize edilerek nihai forma dahil edilmiştir.

Araştırma verileri, iki farklı gruptan toplanmıştır. Katılımcılara, yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Tümüklü (2020) tarafından da vurgulandığı gibi, yarı yapılandırılmış görüşmeler verilerin standardize edilmesine imkân vererek araştırmanın güvenilirliğini artırmakta; aynı zamanda katılımcıların ayrıntılı görüşlerini elde ederek zengin veri toplama olanağı sunmaktadır. Bu görüşmelerde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve algılarına odaklanılmıştır. Her bir görüşmenin ortalama süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir. Görüşme formuna Ek-A bölümünde yer verilmiştir.

### **Ölçek uygulama aşaması**

Literatür taraması ve alandaki uzman görüşleri alınarak 5'li likert tipinde ölçek hazırlanmıştır.

### **Verilerin analizi**

Ölçeğin içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla, ölçme değerlendirme alanında yetkin iki profesör ve bir eğitim bilimleri doçentinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların yaptığı madde analizi sonucunda, ölçeğin amacına uygunluğu ve güvenilirliği açısından düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, ölçek madde sayısı 33'e düşürülmüş ve genel başlıklar altında toplanmıştır. Sonuç olarak, ölçekte üç temel tema belirlenmiştir: Mesleki yeterlik inancı, kaygı, tutum.

Tablo 2.

*Tema Bazında Madde Dağılımı*

<b>Tema/Kod</b>	<b>f</b>
Mesleki yeterlik inancı	17
Kaygı	6
Tutum	10

Bu tür ölçeklerde, katılımcılara sunulan ifadelerle yönelik tutum veya görüşlerini, genellikle beşli veya yedili bir Likert tipi ölçek üzerinde belirlemeleri istenir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Geliştirilen ölçek, öğretmenlik uygulaması dersini almakta olup Türkiye'de fen bilimleri ile ilköğretim matematik öğretmenliği programlarının son sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.



Toplam 110 katılımcının yer aldığı bu çalışmada, cinsiyet dağılımının %72.72 kadın ve %27.27 erkek olduğu görülmektedir. Alan dağılımlarının ise %70.91'i (n=79) fen bilimleri öğretmenliği, %29.09'u (n=32) ise ilköğretim matematik öğretmenliği şeklinde olduğu görülmektedir. Bu uygulama sonucu elde edilen Chronbach alpha katsayısı 0.910'dur.

Sayfa | 156

Ölçeğin geçerliğine dair açıklayıcı ve doğrusal faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA), geliştirilen ölçme aracının yapısını belirlemek amacıyla uygulanmış olup; doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise bu yapının örneklem verileri ile ne ölçüde örtüştüğünü test etmek için kullanılmıştır (Akyüz,2018). Yapılan analizler sonucunda 33 madde olarak oluşturulan ölçek madde toplam korelasyonu ve madde kalan korelasyonu analizleriyle değerlendirildiğinde, 16 madde ölçütlere uygun bulunmamıştır. Bu durum, çalışmada kullanılan ölçeğin 26 madde üzerinden değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Ölçekteki maddelerin tamamında ve alt boyutlarında madde toplam korelasyon değerinin en az 0.30 olması şartı aranmıştır (DeVellis, 2017). Yapı geçerliği çalışmalarında, ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler ve alt boyutların kendi aralarındaki ilişkiler kontrol edilmiştir. Ölçeğin geçerliğine yönelik analizler ile madde analizleri SPSS istatistik programında gerçekleştirilmiş; bu süreçte frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve t-testi yöntemleri kullanılarak istatistiksel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir (Genç ve Aydın, 2015).

## Bulgular

### Ölçek geliştirme sürecine ilişkin analizler

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri, iki aşamalı bir madde eleme ve ölçek yapısını belirleme süreci izlenerek gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 21 programına girilmiştir.

Analize ölçeğin 33 maddelik formunun Cronbach Alfa katsayısı incelenerek başlanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0.830 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Madde-toplam korelasyonları incelendiğinde 7 maddenin (T-Madde-11=.01, T-Madde-15=-.10, T-Madde-19=-.05, T-Madde-21=-.07, T-Madde-26=.02, T-Madde-31=.02, T-Madde-32=.00) korelasyon değerlerinin <.30 olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler ters kodlanmış olup madde-toplam korelasyonlarının güvenilirliğe katkısı olmadığı ve eşik değer altında kaldığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2017). İlgili maddelerin ölçekten çıkarılması sonrasında, 26 maddelik formun Cronbach Alfa katsayısı .910'a yükselmiştir (Tablo 3). 26 maddelik formun Madde-Kalan Korelasyon değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 3.

#### Ölçek Güvenilirlik İstatistikleri

	Cronbach Alfa
Ölçek	0.910



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Tablo 4.  
*Madde Kalan Korelasyon Değerleri*

Madde No.	Madde-Kalan Korelasyon
T1	0.503
K2	0.542
T3	0.642
M4	0.635
M5	0.698
M6	0.378
M7	0.716
M8	0.727
M9	0.737
M10	0.536
M12	0.402
M13	0.640
M16	0.428
T17	0.637
M18	0.652
T20	0.373
T22	0.592
T23	0.557
K24	0.491
M25	0.494
T27	0.451
K28	0.456
K29	0.524
K30	0.326
T33	0.599

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) öncesinde, örneklemin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır (Tablo 5). KMO değeri, örneklem yeterliliğinin bir ölçütü olup, bu çalışmada 0.891 olarak hesaplanmıştır. Bu



değer, literatürde genel kabul gören sınıflamaya göre, örneklemin faktör analizi için "çok iyi" düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974).

Bartlett küresellik testi sonucu (Tablo 3) ,  $\chi^2(136) = 936$ ,  $sd=91$  ,  $p < .001$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla, hem KMO değeri hem de Bartlett küresellik testi sonuçları, faktör analizi uygulamasının uygunluğunu desteklemektedir.

Tablo 5.

*Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testine Ait Bulgular*

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliğinin Ölçümü	,891
Yaklaşık ki kare	936
Sd	91
P	$p < .001$

Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan ilk AFA analizi sonucunda özdeğeri  $\geq 1,00$  olan iki faktör tespit edilmiştir. Faktör sayısı belirlenirken özdeğeri ( $\geq$ ) 1,00 olan faktörler, yamaç grafiğinin düzleşme eğimi, ölçek ve boyut toplamının açıkladığı varyans yüzdesi dikkate alınmaktadır (Kaiser, 1960). Faktör yapısının belirlenmesinde üç temel kriter esas alınmıştır: i. Faktör yük değerlerinin .40 ve üzerinde olması (Hair vd., 2019) , ii. Maddelerin birden fazla faktörde yük göstermemesi Tabachnick ve Fidell, 2019), iii. Maddelerin ölçülmek istenen teorik yapıyı temsil etme derecesi. Bu değerlendirme sonrasında, ölçeğin faktör yapısını en iyi temsil eden 14 madde belirlenmiştir. 14 maddeye dair açımlayıcı faktör analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Açımlayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri ve Benzersizlik Değerleri*

	Faktör		Benzersizlik
	1	2	
K2	0.701		0.525
T3	0.833		0.354
M4	0.853		0.299
M5	0.841		0.261
M8	0.813		0.305
M13	0.647		0.546
M16	0.658		0.623
T17	0.685		0.470



Tablo 6.  
*Açımlayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri ve Benzersizlik Değerleri*

	Faktör		Benzersizlik
	1	2	
M18	0.672		0.480
T22		0.841	0.258
T23		0.859	0.260
K24		0.627	0.603
M25		0.737	0.491
T33	0.701		0.478

Not: Verilerde 'Maximum likelihood' (Maksimum Olabilirlik) çıkarma yöntemi, 'promax' (eğik) döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Bu 14 maddelik yapı üzerinden gerçekleştirilen analiz, iki faktörlü bir çözümün toplam varyansın %57.5'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Faktör İstatistikleri Tablo 7'de verilmiştir. 10 maddeden oluşmakta olan birinci faktör toplam varyansın %39.8'ini açıklamaktadır ve "Mesleki Gelişim ve Özgüven" olarak adlandırılmıştır. 4 maddeden oluşmakta olan ikinci faktör ise toplam varyansın %17.7'sini açıklamaktadır ve "Mentör ve Kurumsal Destek" olarak isimlendirilmiştir. Faktörler arası korelasyon katsayısı .384 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7.  
*Faktör İstatistikleri Özeti*

Faktör	SS Yükleri	% Varyans	Kümülatif %
1	5.57	39.8	39.8
2	2.47	17.7	57.5

Faktörlerin doğruluğunu ve ölçeğin genel yapı geçerliliğini daha detaylı incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, önerilen faktör yapısının veriye ne kadar uygun olduğunu test eder ve böylece ölçeğin yapısal geçerliliği hakkında daha kapsamlı bir değerlendirme sağlar (Brown, 2006). Çalışmada, DFA sonuçları incelendiğinde (Tablo 8), ölçeğin faktör yapısının tutarlı olduğunu ve veriye iyi uyduğunu desteklemektedir. "Mesleki Gelişim ve Özgüven" faktöründeki yük değerleri .402 (T33) ile .657 (M8) arasında değişmektedir. İkinci faktör olan "Mentör ve Kurumsal Destek" faktöründeki yük değerleri ise .785 (K24) ile .982 (T23) arasında değişmektedir. Nihai ölçeğe ait 14 maddenin faktör yük değerlerinin 0.40'ın üzerinde olması, ölçeğin yapı geçerliliği için güçlü bir kanıt teşkil etmektedir (Brown, 2006).



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Tablo 8.

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Faktör Yükleri, Standart Hatalar, Z Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri*

Faktör	Madde	Yük	Standart Hata	Z	p
Mesleki Gelişim ve Özgüven	K2	0.536	0.0665	8.06	< .001
	T3	0.637	0.0645	9.87	< .001
	M4	0.588	0.0556	10.59	< .001
	M5	0.635	0.0569	11.17	< .001
	M8	0.657	0.0617	10.66	< .001
	M13	0.617	0.0784	7.86	< .001
	M16	0.522	0.0789	6.62	< .001
	T17	0.532	0.0613	8.68	< .001
	M18	0.601	0.0700	8.58	< .001
	T33	0.402	0.0466	8.62	< .001
Mentör ve Kurumsal Destek	M25	0.871	0.1098	7.94	< .001
	K24	0.785	0.1142	6.87	< .001
	T23	0.982	0.0902	10.89	< .001
	T22	0.909	0.0840	10.81	< .001

Doğrulayıcı Faktör Analizi model uyum indeksleri incelendiğinde (Tablo 9), Ki-kare serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/sd$ ) 1.74 olarak hesaplanmıştır. bu değer, önerilen < 3 kriterini karşılamaktadır. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI = .938) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI = .926) değerlerinin her ikisi de .90'ın üzerinde olup iyi uyum göstergesidir. RMSEA değeri .081 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Hu ve Bentler'in (1999) önerdiği .08 eşik değerini hafifçe aşmakla birlikte, %90 güven aralığının alt sınırının .057 olması ve diğer uyum indekslerinin iyi düzeyde olması (CFI=.938, TLI=.926, SRMR=.055) nedeniyle, modelin genel olarak veriyle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği değerlendirilmiştir.

Tablo 9.

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İyiliği İndeksleri*

Madde uyum indeksleri	İyi uyum değerleri	Kabul edilebilir uyum değerleri	RMSEA 90% CI
			Ölçek ile ilgili gözlenen değerler
CFI	>0,95	>0,90	0,938
TLI	>0,90	>0,80	0,926
SRMR	<0,05	<0,08	0,0555
RMSEA	<0,05	<0,08	0,0814

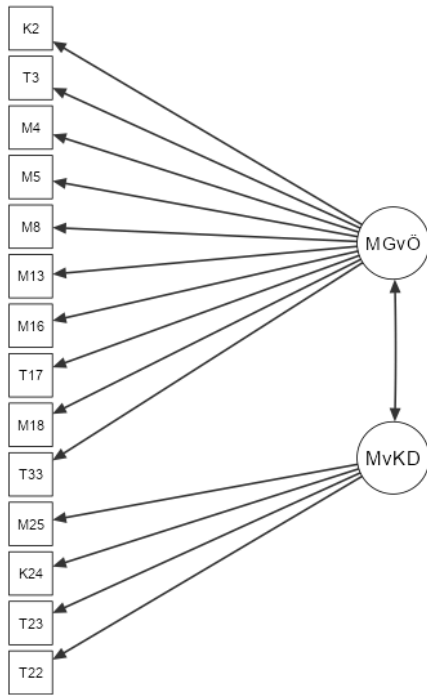
Kaynak:(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. 10.51460/baebd.1673339



DFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapının yapısal ilişkileri Şekil 1'deki yol diyagramında görselleştirilmiştir. Diyagramda, her bir gözlenen değişkenin (madde) ilgili gizil değişkene (faktör) yönelen oklarla temsil edildiği görülmektedir. "Mesleki Gelişim ve Özgüven" faktörü 10 maddeden (K2, T3, M4, M5, M8, M13, M16, T17, M18, T33), "Mentör ve Kurumsal Destek" faktörü ise 4 maddeden (M25, K24, T23, T22) oluşmaktadır. İki faktör arasındaki çift yönlü eğri ok ise faktörler arasındaki kovaryans ilişkisini (.409) göstermektedir. Tüm parametre tahminleri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .001$ ).



Şekil 1.  
14 Madde, 2 Faktörlü Yapı İçin Yol Diyagram

### Alt boyut punlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi

#### Örneklem grubun cinsiyet değişkenine puan ortalamalarının karşılaştırılması

Araştırmada, kadın ve erkek öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeği (ÖUOGÖ) puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. "Mesleki Gelişim ve Özgüven" alt boyutunda kadın ( $M = 4.48, SS = 0.61$ ) ve erkek ( $M = 4.40, SS = 0.59$ ) katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $*t*(109) = 0.63, *p* = .533, Cohen's *d* = 0.13$ ). "Mentör ve Kurumsal Destek" alt boyutunda ise kadın katılımcıların puanları ( $M = 3.71, SS = 1.00$ ) erkek katılımcıların puanlarından ( $M = 3.25, SS = 0.85$ ) anlamlı derecede yüksektir ( $*t*(109) = 2.24, *p* = .027, Cohen's *d* = 0.47$ ). T- testine dair betimsel istatistikler Tablo 11'de sunulmuştur.

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. 10.51460/baebd.1673339



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
 Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 10.  
*Kadın ve Erkek Katılımcıların Mesleki Gelişim ve Mentorluk Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Faktör	İstatistik	95% Güven Aralığı			Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Alt	Üst	Etki Büyüklüğü	
		Serbestlik Derece	p							
Mesleki Gelişim ve Özgüven	t-testi	0.625	109	0.533	0.0796	0.127	-0.1726	0.332	Cohen's d	0.132
Mentör ve Kurumsal Destek	t-testi	2.242	109	0.027	0.4562	0.203	0.0529	0.860	Cohen's d	0.474

**Not:**  $H_1: \mu \text{ Kadın} \neq \mu \text{ Erkek}$



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Tablo 11.

*Kadın ve Erkek Katılımcıların Mesleki Gelişim ve Mentörlük Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

**Değişken**

	Grup	N	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	Standart Hata
Mesleki Gelişim ve Özgüven	Kadın	80	4.48	4.64	0.606	0.0678
	Erkek	31	4.40	4.55	0.588	0.106
Mentör ve Kurumsal Destek	Kadın	80	3.71	4.00	1.001	0.1120
	Erkek	31	3.25	3.25	0.849	0.152

**Örneklem grubun bölüm değişkenine puan ortalamalarının karşılaştırılması**

"Mesleki Gelişim ve Özgüven" alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(109) = -1.26, p = .212$ ). "Mentör ve Kurumsal Destek" alt boyutunda ise Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin puanları Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir ( $t(109) = 2.52, p = .013$ ) (Tablo 12).



Tablo 12.

*Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi ile Karşılaştırılması*

	t	Serbestlik Derecesi	p	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	95% Güven Aralığı		Etki Büyüklüğü	
						Alt	Üst		
Mesleki Gelişim ve Özgüven	t-testi	109	0.212	-0.157	0.125	-0.406	0.0911	Cohen's d	-0.263
Mentör ve Kurumsal Destek	t-testi	109	0.013	0.506	0.200	0.109	0.9031	Cohen's d	0.529

Not:  $H_a \mu$  Fen bilgisi öğretmenliği  $\neq \mu$  ilköğretim Matematik Öğretmenliği

Bölüm değişkenine göre alt boyut puan farklılıklarını incelemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur. Betimsel istatistiklere göre, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 79 öğretmen adayının Mesleki Gelişim ve Özgüven puanı ortalaması  $M=4.41$ ,  $SS=0.580$ , Matematik Öğretmenliği programındaki 32 öğretmen adayının ise  $M=4.57$ ,  $SS=0.643$  olarak hesaplanmıştır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Tablo 13.  
*Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

**Değişken**

	Grup	N	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	Standart Hata
Mesleki Gelişim ve Özgüven	Fen bilgisi öğretmenliği	79	4.41	4.55	0.580	0.0652
	İlköğretim Matematik öğretmenliği	32	4.57	4.73	0.643	0.114
Mentör ve Kurumsal Destek	Fen bilgisi öğretmenliği	79	3.72	4.00	0.946	0.1064
	İlköğretim Matematik öğretmenliği	32	3.22	3.00	0.981	0.173



## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek ve elde edilen faktörler açısından belirlenen demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, çalışmanın temel amaçlarını destekler niteliktedir.

Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanabilmeleri amacıyla öğretmenlik uygulaması dersi uzun süredir Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında yürütülmektedir. Ancak uygulama okullarının belirlenmesi, öğretmen adaylarının dağılımı, uygulama öğretmenlerinin yeterlikleri ve sürecin koordinasyonu konusunda çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Eraslan, 2009; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Aydın, Ayvaz ve Bektaş, 2015). Özellikle öğrenci yoğunluğu ve uygulama okullarının öğretim programları ile fakültelerin programları arasındaki uyumsuzluklar, öğretmen adaylarının deneyimlerini sınırlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de uygulama okullarına ilişkin mevcut durum, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde uygulamalı eğitimin önemini ortaya koymakla birlikte, daha sistematik ve fakülte bünyesinde yürütülebilecek modellere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları ve geliştirilen ölçek, söz konusu ihtiyaca yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitim fakülteleri bünyesinde kurulacak uygulama okullarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeği (ÖUOGÖ) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adaylarından; Türkiye’de görev yapmakta olan mesleğinde 1-3 yıl deneyime sahip ilköğretim matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinden veriler yapılandırılmış yüz yüze görüşme formlarıyla toplanmıştır. Toplanan nitel veriler MaxQDA yazılımı kullanılarak analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular temelinde temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş, bu tema ve kodlar kullanılarak oluşturulacak sorularla nicel verilerin elde edilmesi için 45 maddelik madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman değerlendirmeleri doğrultusunda 33 maddeye düşürülen ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulama sürecinde elde edilen veriler temel alınarak, Cronbach alfa güvenirlik analizi katsayısı, madde toplam ve madde kalan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, 33 maddeden oluşan ölçekten 6 tanesi madde, madde toplam korelasyonu ve madde kalan korelasyonu analizleri ile geçersiz bulunmuştur. Diğer 8 madde ise faktör yük değerlerine, tek bir faktör altında yüklenmesine ve ölçülmek istenen teoriyi ne derece temsil ettiğine bakılarak ölçekten çıkarılmıştır. Bu değerler neticesinde 14 maddelik ölçek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bunun sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı .910’a ulaşmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeğinin son hali verilikten sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA; faktörlerin doğruluğunu ve ölçeğin genel yapı geçerliliğini daha detaylı incelemek için DFA uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır.



DFA'dan edinilen sonuçlara göre  $\chi^2/sd = 1.74$  hesaplanmıştır. Bu değer kabul gören  $\chi^2/sd < 3$  eşliğinin altında olup modelin veriyle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick ve ark. 2007). Karşılaştırmalı uyum indeksleri olan CFI (0.938) ve TLI (0.926) değerleri, kabul edilebilir uyum için sıklıkla referans alınan 0.90 eşliğinin üzerindedir (Bentler ve Bonett, 1980; (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA değeri 0.081 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, MacCallum vd. (1996) tarafından önerilen 0.08 eşliğini minimal düzeyde aşmaktadır. Ancak, aynı yazarlar 0.05 ile 0.08 aralığını 'makul uyum' olarak sınıflandırmıştır. Güven aralığının alt sınırı (0.057) ise bu 'makul' aralıktadır. Bu nedenle RMSEA değeri tek başına modelin reddedilmesi için yeterli görülmemektedir.

Bağımsız Örneklem t-testi uygulanmış ve öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlerine göre Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeği (ÖUOGÖ) puanları karşılaştırılmıştır.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre cinsiyete dayalı farklılıklar incelendiğinde, Cinsiyete dayalı farklılıklar incelendiğinde, "Mesleki Gelişim ve Özgüven" faktöründe, kadın (M=4.48, SS=0.606) ve erkek (M=4.40, SS=0.588) katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $t(109)=0.625$ ,  $p=0.533$ . Bu bulgu, cinsiyetin bireylerin mesleki yeterlilik algılarını etkilemediği yönündeki literatürle tutarlılık arz edebilir (Gençtürk ve Memiş, 2010; Nakiboğlu ve Özcan, 2016; Üstüner, 2006). Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı da, mesleki inancın bireysel deneyimler ve yaşantılar ile şekillendiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki gelişim algıları, cinsiyetten bağımsız olarak benzer eğitim süreçleri ve uygulama deneyimleriyle gelişebilmektedir. Ancak "Mentör ve Kuramsal Destek" faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farka saptanmıştır:  $t(109)=2.242$ ,  $p=.027$ . Kadın öğretmen adaylarının ortalama puanı (M=3.71), erkek öğretmen adaylarının ortalama puanından (M=3.25) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin algıladığı kurumsal destek, erkek öğretmenlerin algıladığı destekten orta düzeyde bir farklılık göstermektedir (Cohen's  $d = 0.529$ ). Bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının kurumsal destek kaynaklarını erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu ve daha yoğun algıladığını düşündürmektedir.

Ölçek puanlarının görev yapılan bölümlere (Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği) göre farklılığı incelendiğinde, Mesleki Gelişim ve Özgüven faktöründe anlamlı bir farklılık görülmemiştir  $t(109)=-1.26$ ,  $p=0.212$ . Fen Bilgisi öğretmenlerinin (M=4.41) ve Matematik öğretmenlerinin (M=4.57) mesleki özgüven düzeyleri birbirine yakındır. Bu bulgu, fen bilimleri ve ilköğretim matematik branşlarındaki öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik, özgüven algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını raporlayan çalışmalarla örtüşmektedir (Gün ve ark., 2021; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; Şenol, 2020). Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki benlik algıları söz konusu olduğunda, alan bilgisinden bağımsız ortak bir paydada buluştuğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının disiplinlerinin farklı olmasına rağmen mesleki gelişim ve özgüven süreçlerini benzer bir şekilde tamamlamış olabileceğini düşündürmektedir. Mentör ve Kuramsal Destek faktöründe ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır  $t(109)=2.52$ ,  $p=0.013$  bulunmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları (M=3.72), İlköğretim Matematik öğretmenlerinin puan ortalamalarından (M=3.22) anlamlı derecede yüksektir. Bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's  $d = 0.529$ ) orta düzeydedir.



Mesleki Gelişim ve Özgüven faktörünün yapısını güçlendiren önemli maddelerden biri olan T33 maddesi, çalışmanın ana savını temsil etmektedir. Araştırmada, T33 maddesi olan "Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alacak okullarda gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmada daha etkili olacağına inanıyorum." ifadesine yönelik yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu görüşe büyük oranda katıldığı gözlenmiştir. Katılımcıların %84'ü (n=93), bu maddeye "Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Bu oran, fakülte bünyesinde kurulacak uygulama okullarının mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağına dair güçlü bir inanç olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların %12'si (n=13) "Kararsızım" yanıtını verirken, yalnızca %4'ü (n=5) "Katılmıyorum" veya "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Fen bilimleri öğretmenliği bölümündeki öğrenciler arasında bu maddeye verilen yanıtların ortalaması 4.30 (ss = 0.62) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, genel ortalamadan biraz daha yüksek olup, bu grubun uygulama okullarının faydasına dair inancının daha güçlü olduğunu göstermektedir. İlköğretim Matematik öğretmenliği öğrencileri arasında ise ortalama puan 4.15 (ss = 0.58) olarak saptanmıştır.

Nihai ölçekte yer alan diğer maddeler incelenecek olursa, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları üzerindeki kapsamlı etkisi netleşmektedir. Uygulama süreci, adayların mesleki kaygılarını azaltmada (madde-2, madde-8), öğretmenlik kimliğini benimsemelerinde (madde-3), mesleki pratik becerilerini geliştirmede (madde-4, madde-13, madde-17) ve öz-yeterliliklerini keşfetmelerinde (madde-5) temel rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenlik uygulamasının lisans eğitiminin daha erken yıllarına entegre edilmesi yönündeki olumlu görüşler (madde-16), lisans eğitiminin son sınıfında yoğunlaşan modelin sorgulandığını aynı zamanda adayların sahada daha fazla deneyimi istediğini göstermektedir. Mentör öğretmenin kaygı gidermedeki (madde-22) ve uygulamalarından faydalanmadaki (madde-23) rolü ile okul yönetiminin desteği (madde-25) ise öğretmenlik uygulamasının başarısında kurumsal faktörlerin kritik önemini vurgulamaktadır.

Eğitim sistemlerinin kalitesini değerlendirme ve uluslararası düzeyde karşılaştırma yapma işlevini yerine getiren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yürüttüğü ve 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini yaşamla ilişkilendirerek kullanabilme düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme sistemidir (OECD,2018). Bu değerlendirme, ülkelerin eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik etmenlerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine dair kapsamlı veriler elde edip sunmaktadır. Bu yönüyle PISA, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde ve eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik reformların etkililiğini ölçmede önemli bir referans kaynağıdır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Eraslan, 2009). Nitekim Türk Eğitim Derneği Düşünce ve Araştırma Merkezi (TEDMEM)'nin 2023 yılında yayımladığı raporunda da eğitim sistemimizin gelişimi için uluslararası değerlendirmelerin sunduğu verilerin dikkate alınması ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu veriler ışığında yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle PISA, eğitim politikalarını geliştirme sürecinde önemli bir rehberlik sağlayıcıdır. Literatürde, Finlandiya'nın PISA'daki başarısı sıklıkla dikkat çekmektedir. Eraslan'ın (2009) çalışmasında, bu başarının temel nedenlerinden biri olarak Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme programları gösterilmiştir. Benzer şekilde, Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, PISA'da yüksek puan alan Finlandiya'da eğitim başarısının arkasında dört temel faktör olduğu belirtilmiş ve bu faktörler arasında öğretmen yetiştirme programları da vurgulanmıştır.



Finlandiya'nın yanı sıra Singapur gibi ülkelerde de öğretmen yetiştirme programlarının uygulamalı eğitimle zenginleştirildiği görülmektedir. Singapur'da, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince artan sürelerle okul deneyimi kazanmaları sağlanmaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratik ortamda sentezlemelerine olanak tanıyarak mesleki yeterliliklerini artırmaktadır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Benzer şekilde, Finlandiya'da öğretmen adayları, üniversiteye bağlı uygulama okulları ve devlet okullarında daha uzun süreli ve kapsamlı uygulama deneyimleri edinmektedir (Çakmakçı ve Demir, 2021). Türkiye'de ise öğretmenlik uygulama süreci, bu ülkelerle karşılaştırıldığında daha sınırlı bir yapıya sahiptir. Adaylar, kısa süreli uygulama eğitimi ve yetersiz fakülte-okul iş birliği nedeniyle önemli sorunlarla karşılaşmaktadır (Baştürk, 2009; Altıntaş ve Görgeç, 2014). Türk Eğitim Derneği Merkezi (TEDMEM)'nin (2023) raporunda da belirtildiği gibi, eğitim kalitesini yükseltmek ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek için uygulamalı eğitimlerin güçlendirilmesi kaçınılmazdır. Teori ile pratiği bir araya getiren en etkili yöntemlerden biri, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulamasıdır. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri bünyesinde kurulacak uygulama okulları, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir eksikliği giderebilir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması okullarının mesleki yeterliliklerinin gelişimine yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını ve bu okulların söz konusu yeterliliklerin artmasında etkili olacağına inandıklarını ortaya koymaktadır. "Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklik Ölçeği"nden elde edilen veriler, öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin yüksek düzeyde bir homojenlik sergilediği görülmektedir.

Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerdeki başarılı uygulamalardan esinlenerek, Türkiye'nin eğitim sistemi ve ideolojisiyle uyumlu bir şekilde fakülteler bünyesinde uygulama okulları kurulması önerilmektedir. Bu tür bir yapı, öğretmen adaylarının daha uzun süre uygulama yapmalarına, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine ve gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanmalarına olanak tanıyarak hem eğitim sisteminin genel kalitesine hem de nitelikli öğretmen yetiştirme süreçlerine önemli katkılar sağlayabilir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının fakülte bünyesinde yer alacak uygulama okullarının mesleki gelişimlerini destekleyeceği yönündeki genel kanıyı güçlendirmektedir. Bu tür okulların kurulmasının öğretmen yetiştirme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının uygulama okullarını bütüncül bir gereklilik olarak algıladıklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulamalarının yalnızca son sınıfta gerçekleştirilen kısa süreli staj deneyimleriyle sınırlı kalmamasını, bunun yerine eğitim fakülteleri bünyesinde yapılandırılacak sistematik uygulama okulları aracılığıyla öğretmen adaylarını devamlılık arz eden, nitelikli, bütünlük deneyimler kazandırılması gerektiği yönünde görüşleri desteklemektedir. Aynı zamanda bulgular, Mesleki Gelişim ve Özgüven faktörü altında ölçülen mesleki yeterlik algısı ile de tutarlılık göstermektedir. Katılımcılar bu konuda cinsiyet ve bölüm demografik değişkenlerinde bağımsız olarak hemfikirlerdir. Sonuç olarak, mevcut çalışmanın verileri, Eğitim Fakülteleri bünyesinde öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına cevap verecek ve uygulamayı merkeze alacak Öğretmenlik Okullarının kurulmasının gerekliliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Bu bağlamda eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan öğretmenlik uygulaması okullarının kurulmasının gerekliliğine dair tespit eden iki faktör ve 14 maddeden oluşan 5'li Likert Ölçeğinin alan



yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeği (ÖUOGÖ) ekler bölümünde EK-B’de belirtildiği gibidir.

## Öneriler

Sayfa | 170

Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan öğretmenlik uygulaması okullarına yönelik Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklilik Ölçeği (ÖUOGÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ve araştırma ile ilgili literatür taraması referans alınarak gerekli önermelerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Uygulama Okulları Kurulmalı: Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek için fakülte bünyesinde sistematik ve süreklilik arzeden uygulama okulları yapılandırılmalıdır.
- Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Süresi ve İçeriği Genişletilmeli: Mevcut programlarda kısa süreli gözlem ve uygulamalar yerine, uzun soluklu ve aktif katılıma dayalı uygulama süreçleri tasarlanmalıdır.
- Üniversite-Okul İş Birliği Güçlendirilmeli: Fakülte öğretim elemanları ile uygulama okullarındaki rehber öğretmenler arasında düzenli koordinasyon sağlanmalı; ders planı, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde adaylara aktif rol verilmelidir.
- Politika Yapıcılar İçin Yol Gösterici: Ölçekten elde edilen veriler, MEB ve YÖK için öğretmen yetiştirme politikalarında yol gösterici olabilir.
- Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler: Ölçeğin farklı üniversitelerde ve daha geniş örneklemle uygulanması, genellenebilirliğini artıracaktır. Boylamsal çalışmalar yapılarak öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası uygulama okulları deneyimlerinin mesleki performanslarına etkisi incelenebilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmen adaylarının uygulama okullarına yönelik algıları karşılaştırılabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Abazaoglu, I. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>
- Aktaş, İ., ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *Sporometre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-132. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000055](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000055)
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği), *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208. [https://www.researchgate.net/publication/311809696\\_sınıf\\_ogretmeni\\_adaylarının\\_ogretmenlik\\_uygulaması\\_uzerine\\_gorusleri\\_muğla\\_sıtkı\\_kocman\\_universitesi\\_ornegi](https://www.researchgate.net/publication/311809696_sınıf_ogretmeni_adaylarının_ogretmenlik_uygulaması_uzerine_gorusleri_muğla_sıtkı_kocman_universitesi_ornegi) Erişim Tarihi: 10.07.2024
- Arseven, İ., ve Orhan, A. T. (2018). Okul deneyimi dersi öğretim programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve alternatif program önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 461-490 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/37573/425397> Erişim Tarihi: 12.07.2024
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)). <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3495> Erişim Tarihi: 01.07.2024
- Aslan, M., Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162 DOI: [10.16986/HUJE.2017030313](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313)
- Aykaç, N., Kabaran, H., ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). DOI: [10.7827/TurkishStudies.6484](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484)
- Aytaç, A., ve Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/38280/442712> Erişim Tarihi: 22.07.2024
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77- 85.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi, 8(2), 439-456. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107027> Erişim Tarihi: 21.05.2024
- Bektaş, M., Aydın, E., ve Ayvaz, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gelecekteki Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192. <https://doi.org/10.19126/suje.35440>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Bentler, P. M., and Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, M. S. (t.y.). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dergipark*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/746437>
- Çakmakçı, C. C., ve Demir, N. (2021). “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” Dersleri Açısından Türkiye ve Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Süreci. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1169-1187. <https://doi.org/10.16916/aded.946460>
- Çeltikçi, O. (2013). Türkiye-Azerbaycan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Bilim ve Kültür*, (02), 37-54. [https://www.researchgate.net/publication/349740494\\_Turkiye\\_ve\\_Azerbaycan'da\\_Sinif\\_Ogretmeni\\_Yetistirme\\_Surecinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/349740494_Turkiye_ve_Azerbaycan'da_Sinif_Ogretmeni_Yetistirme_Surecinin_Incelenmesi) Erişim Tarihi: 30.06.2024
- Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180. DOI. [10.51460/baebd.1673339](https://doi.org/10.51460/baebd.1673339)



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Çepni, O., ve Aydın, F. (2016). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285-304. <https://doi.org/10.20296/tsad.00711>

Çobanoğulları, F. (2023). Almanya'daki Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları Eğitimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 971-981. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1257757>

Darling-Hammond, L. (2006). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. *Teachers College Record*, 108(6), 1029-1063. DOI: [10.1007/s10833-010-9137-7](https://doi.org/10.1007/s10833-010-9137-7)

Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278> Erişim Tarihi:13.05.2024

Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, (1998). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Eraslan, A., ve Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 238-248.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3368/46502> Erişim Tarihi: 18.05.2024

Erben-Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (34), 117-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/376/2227> Erişim Tarihi: 25.07.2024

Erbilgin, E ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* Özel sayı (1), 156-170. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/254229/matematik-ogretmeni-yetistirme-programlarimizin-finlandiya-japonya-ve-singapur-programlari-ile-karsilastirmasi?view=bibtexvedownload=254229.bib> Erişim Tarihi: 20.07.2024

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.

Genç, G. S., ve Aydın, G. (2015). Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örneklemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/46952/588860> Erişim Tarihi: 15.06.2024

Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

Göktaş, Ö., ve Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128. [https://www.researchgate.net/publication/273898308\\_Okul\\_Deneyimi\\_ve\\_Ogretmenlik\\_Uygulaması\\_Dersi\\_Uygulama\\_Ogretmenlerinin\\_Secim\\_Sureci\\_Olcutler\\_Sorunlar\\_ve\\_Oneriler\\_Assigning\\_the\\_Practice\\_Teachers\\_for\\_School\\_Experience\\_and\\_Teaching\\_Practice\\_Courses\\_Cr](https://www.researchgate.net/publication/273898308_Okul_Deneyimi_ve_Ogretmenlik_Uygulaması_Dersi_Uygulama_Ogretmenlerinin_Secim_Sureci_Olcutler_Sorunlar_ve_Oneriler_Assigning_the_Practice_Teachers_for_School_Experience_and_Teaching_Practice_Courses_Cr) Erişim Tarihi: 17.07.2024

Güler, H. K. (2013). Türk Öğrencilerin PISA'da Karşılaştıkları Güçlüklerin Analizi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 26(2), 501-522.

Gün, Ö., Acar-şişen, B., Akbulut, C., Çetin-dindar, A., ve Molu, Z. (2021). Fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 47-69.

Güven, S., ve Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183. DOI:[10.26809/joa.6.3.08](https://doi.org/10.26809/joa.6.3.08)

Hacıömeroğlu, G., ve Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları OFMA eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. [10.51460/baebd.1673339](https://doi.org/10.51460/baebd.1673339)



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., ve İlbay, A. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453. <https://dergipark.org.tr/pub/mkusbed/issue/19558/208501> Erişim Tarihi:19.07.2024
- Katranacı, 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. Erişim Tarihi: 20.10.2024
- Kavas, A. B., ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21. <https://dergipark.org.tr/pub/pauefd/issue/11118/132968> Erişim Tarihi:16.08.2024
- Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 117-132. <https://dergipark.org.tr/pub/maruaebd/issue/376/2227> Erişim Tarihi: 16.08.2024
- Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140. <https://dergipark.org.tr/pub/baunsobed/issue/50338/651825> Erişim Tarihi: 22.07.2024
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Unpublished doctoral dissertation, Çukurova Üniversitesi, Adana*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=L8vkixzEjxN4jwXE4YTDmWveno=jeMrBk1J2L3DdFY08C-TJyw> Erişim Tarihi: 20.07.2024
- Köse, E. Ö. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Tutumları (Erzurum Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 1-17. <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47939/606449> Erişim Tarihi: 16.07.2024
- Köse, E., ve Caner, H. N. (2022). 2015-2020 Yılları Arasında Türkiye'deki Öğretmenlik Uygulaması Dersi Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1221-1267. <https://doi.org/10.29299/kefad.927275>
- Kulaksız, T., ve Erdoğan, Y. (2022). Öğretmenlik staj yönetim sisteminin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanması. [https://www.researchgate.net/publication/363366506\\_Ogretmenlik\\_staj\\_yonetim\\_sisteminin\\_tasarlanmasi\\_gelistirilmesi\\_ve\\_uygulanmasi](https://www.researchgate.net/publication/363366506_Ogretmenlik_staj_yonetim_sisteminin_tasarlanmasi_gelistirilmesi_ve_uygulanmasi) The design development and implementation of management system for teaching practice courses Erişim Tarihi: 16.06.2024
- Küçükahmet, L. (2006). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26116/275135> Erişim Tarihi: 10.07.2024
- Lobo, J. T. (2023). An inquiry on the effectiveness of the teaching internship program based on pre-service teachers' appraisal. *Journal of Research, Policy ve Practice of Teachers and Teacher Education*, 13(1), 16-26.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marczyk, G. R., DeMatteo, D., and Festinger, D. (2010). *Essentials of research design and methodology* (Vol. 2). John Wiley ve Sons.
- Meyer, A., et al. (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: The role of field experience during teaching internships. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104307.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021, Eylül 28). *Tebliğler Dergisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Nakip, C., ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3)

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.  
DOI. 10.51460/baebd.1673339



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2026), 17 (1), 146-180.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Navaneethakrishnan, N., ve Ajithkumar, U. (2025). School internship as experiential pedagogy: Teacher trainees' perception on the effectiveness of the B.Ed internship programme. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/392794692>

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11120/132984> Erişim Tarihi: 18.07.2024

Saka, M (t.y.). Fen bilimleri Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri İlköğretim Online127-148. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527173>

Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6746/90701> Erişim Tarihi: 12.07.2024

Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi* (Doctoral dissertation, Inonu University (Turkey)).

Şimşek, S., Alkan, V., ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. and Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol.5). Pearson Boston, MA.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.

Tosun, F. Ç. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 839-869.

Turan, İ., Şimşek, Ü., ve Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 186-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11235/134252> Erişim Tarihi:15.07.2024

Türk Eğitim Derneği Düşünce ve Araştırma Merkezi (TEDMEM). (2023). *2023 Eğitim değerlendirme raporu*.

Türk Eğitim Derneği Merkezi (TEDMEM). (2022). *PISA 2022: Türkiye için neler söylüyor?* Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org>

Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirmenin değerlendirilmesi. DOI:10.16986/HUJE.2017031014

Ünver, S. K., Özgür, Z., ve Guzel, E. B. (2023). Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri: Geri Bildirim ve Fakülte-Okul Beklentilerindeki Farklılıklardan Kaynaklanan İkilemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2230-252. Erişim Tarihi: 18.09.2024

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 109-127.

Yakut Çayır, M. ve Sarıtaş, M.T. (2017). Nitel Veri Analizinde Bilgisayar Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi (2011-2016). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 518-544. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/396552> Erişim Tarihi: 12.05.2024

Yazçayır, N., ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alt Boyutunun Karşılaştırmalı Analizi "Türkiye ve Singapur". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanları ile ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387. <http://hdl.handle.net/11772/1710>

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK Yayınları.

Zeichner, K. M. (2010). Becoming a reflective teacher. *Journal of Teacher Education*, 61(2), 123-135.

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. 10.51460/baebd.1673339



## EKLER

### EK-A

#### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu -Öğretmen Adayı

Sayfa | 175

- **Cinsiyetiniz**  
Kadın/Erkek
- **Hangi fakülteden mezun oldunuz?**  
Eğitim Fakültesi  
Fen Edebiyat Fakültesi
- **Branşınız:**  
Fen bilimleri/ Matematik Öğretmenliği

#### Ön Nitel Çalışma- Yüzyüze Görüşme Formu

- 1- Öğretmenlik uygulaması dersi öncesi kendinizi nasıl hissediyorsunuz? (Heyecanlı, stresli, yetersiz, kaygılı, isteksiz vs. )  
**Duygunuz/ duygularınızın nedenlerini kısaca açıklar mısınız?**
- 2- Bu duygularınız öğretmenlik uygulaması sonrası bu duygularınızda değişiklik olacağını düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.
- 3- Alanınızla ilgili hangi konularda zorluk yaşayacağınızı düşünüyorsunuz? Aşağıda verilen maddelerden birden fazla istediğiniz sayıda madde seçebilir ve kendinizde farklı bir madde ekleyebilirsiniz.  
A-Alan bilgisindeki kavram eksikliğinizden  
B-Öğretim yöntem ve teknikleri uygularken  
C-Ders Planı yaparken  
D-Sınıfı yönetirken  
E- Etkinlik bulamamaktan  
F-Dijital öğrenme materyalleri hazırlarken  
G-Ölçme değerlendirme araçları hazırlarken  
H-Ders işlerken  
I-Okuldaki rehber öğretmenlerle birlikte çalışmaktan  
İ-Okul yöneticileriyle iletişimden  
J- Öğretim ortamının donanım yetersizliğinden  
K- Yol parası ve etkinlikler için maddi olarak zorlanacağımdan  
L- Danışman öğretmenimin ilgisiz olabileceğinden  
M- Öğretmenlik mesleğine dair yasal sorumluluk ve işlemlerden  
N- Uygulamalarda bizden ne isteniyor tam bilmemekten
- 4- Soru-3'te işaretlediğiniz bu maddeleri seçme nedenlerinizi kısaca açıklayınız
- 5- Aşağıda yer alan testi cevaplamanızdan memnuniyet duyarız. TEŞEKKÜR EDERİZ.



## Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)

Eski Madde No	Yeni Madde No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
m1.	1.	Edindiğimiz bilgilerin paylaşılması gerektiğine inanırım.					
m3.	2.	Yakınımdaki insanlara bir şeyler öğretmekten hoşlanırım.					
m5.	3.	Çevremdeki insanların yaşadığı sorunlarda, kendimi onların yerine koyarak yardımcı olmaya çalışırım.					
m10.	4.	Günlük yaşantılar ile eğitim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
m13.	5.	Eğitimle ilgili sorunların öncelikli olarak çözülmesi gerektiğine inanırım.					
m14.	6.	Eğitimle ilgili filmler izlemekten keyif alırım.					
m15.	7.	Eğitimle ilgili kitaplar okumayı tercih ederim.					
m16.	8.	Kitap okurken eğitimle ilgili hususlar dikkatimi çeker.					
m20.	9.	Öğretmenlik diğer mesleklere göre öncelikli tercihimdir.					
m23.	10.	Öğretmenlikte manevi doyumun maddi doyumdan daha önemli olduğuna inanırım.					
m24.	11.	Öğretmen olma fikri beni heyecanlandırıyor.					
m25.	12.	Öğretmenliğin, diğer mesleklere göre kişisel gelişime katkı sağlayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

Not: ölçek tek boyutludur ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Kaynak: Kahramanoğlu,R., Yokuş,E., Cüçük,E., Vural,S., ve Şiraz,F. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronick Turkish Studies*. 13(11),1669-1686.

## Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu -Öğretmen

- **Cinsiyetiniz**  
Kadın/Erkek
- **Hangi fakülteden mezun oldunuz?**  
Eğitim Fakültesi  
Fen Edebiyat Fakültesi
- **Branşınız:**  
Fen bilimleri/ Matematik Öğretmenliği

## Görev yaptığınız okulda idari göreviniz var mı?

Evet/ Hayır

## Öğretmenlik mesleğinizdeki kıdem yılınız nedir?

1 yıl/ 2 yıl/ 3 yıl

## Üniversitede öğretmen adayı iken öğretmenlik uygulama dersine (stajyerlik) ne kadar süre ile katıldınız?

Katılmadım/ 1 dönem katıldım/ 2 dönem katıldım

1- Öğretmenlik uygulaması dersi öncesi kendinizi nasıl hissediyordunuz? (Heyecanlı, stresli, yetersiz, kaygılı, isteksiz vs. ) Duygunuz/ duygularınızın nedenlerini kısaca açıklar mısınız?

2- Bu duygularınız öğretmenlik uygulaması sonrası değişti mi? Nedenini açıklayınız.

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. 10.51460/baebd.1673339



**3-** Alanınızla ilgili hangi konularda zorluk yaşadınız? Aşağıda verilen maddelerden birden fazla istediğiniz sayıda madde seçebilir ve kendinizde farklı bir madde ekleyebilirsiniz.

A-Alan bilgisindeki kavram eksikliğinizden

B-Öğretim yöntem ve teknikleri uygularken

C-Ders Planı yaparken

D-Sınıfı yönetirken

E- Etkinlik bulamamaktan

F-Dijital öğrenme materyalleri hazırlarken

G-Ölçme değerlendirme araçları hazırlarken

H-Ders işlerken

I-Okuldaki rehber öğretmenlerle birlikte çalışmaktan

İ-Okul yöneticileriyle iletişimden

J- Öğretim ortamının donanım yetersizliğinden

K- Yol parası ve etkinlikler için maddi olarak zorlanacağımdan

L- Danışman öğretmenimin ilgisiz olabileceğinden

M- Öğretmenlik mesleğine dair yasal sorumluluk ve işlemlerden

N- Uygulamalarda bizden ne isteniyor tam bilmemekten

4- Soru-3'te işaretlediğiniz bu maddeleri seçme nedenlerinizi kısaca açıklayınız .

**5-** Üniversite eğitiminizde aldığınız öğretmenlik uygulaması dersi mesleğinize hangi boyutlarda katkı sağladı?

**6-** Üniversite Eğitiminizde aldığınız öğretmenlik uygulaması dersinin mesleğinize dair hangi boyutlarda yetersiz kaldığını düşünüyorsunuz? Nedenleri nelerdi?

**7-** Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili fakülteniz bünyesinde yer alan bir okulda stajınızı yapsaydınız hangi boyutlarıyla yeterliliklerinize nasıl katkı sağlayabilirdi? Detaylı açıklayınız.

**8-** Öğretmenlik mesleğini meslek olarak seçmenizin nedeni nedir? Kısaca açıklayabilir misiniz?

**9-** Etkili bir staj için önerileriniz ne olurdu?

**10-** Sevgili Öğretmenler; bu bölümdeki ölçek sizlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Size en uygun seçeneği işaretleyiniz.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

### Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)

Eski Madde No	Yeni Madde No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
m1.	1.	Edindiğimiz bilgilerin paylaşılması gerektiğine inanırım.					
m3.	2.	Yakınımdaki insanlara bir şeyler öğretmekten hoşlanırım.					
m5.	3.	Çevremdeki insanların yaşadığı sorunlarda, kendimi onların yerine koyarak yardımcı olmaya çalışırım.					
m10.	4.	Gündelik yaşantılar ile eğitim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
m13.	5.	Eğitimle ilgili sorunların öncelikli olarak çözülmesi gerektiğine inanırım.					
m14.	6.	Eğitimle ilgili filmler izlemekten keyif alırım.					
m15.	7.	Eğitimle ilgili kitaplar okumayı tercih ederim.					
m16.	8.	Kitap okurken eğitimle ilgili hususlar dikkatimi çeker.					
m20.	9.	Öğretmenlik diğer mesleklere göre öncelikli tercihimdir.					
m23.	10.	Öğretmenlikte manevi doyumun maddi doyumdan daha önemli olduğuna inanırım.					
m24.	11.	Öğretmen olma fikri beni heyecanlandırıyor.					
m25.	12.	Öğretmenliğin, diğer mesleklere göre kişisel gelişime katkı sağlayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

Not: ölçek tek boyutludur ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Kaynak: Kahramanoğlu, R., Yokuş, E. Cüçük, E., Vural, S.& Şiraz, F. (2018) Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1669-1686.

### EK-B

#### Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklik Ölçeği

- **Cinsiyetiniz:**

1: Kadın 2: Erkek

- **Hangi fakülteden mezun oldunuz veya olacaksınız?**

1: Eğitim Fakültesi 2: Fen Fakültesi

- **Branşınız:**

1: Fen bilimleri 2: Matematik Öğretmenliği

#### Öğretmenlik Uygulaması Okulları Gereklik Ölçeği (ÖUOGÖ)

Madde No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlik uygulaması mesleğimi icra etmeye dair kaygılarımı azalttı.					

Erdem, D. ve Aydın, G. (2026). Eğitimde gerçek sınıf deneyimi: Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının gerekliliği üzerine bir ölçek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 146-180.

DOI. 10.51460/baebd.1673339



2	Öğretmenlik uygulaması sonucunda kendimi öğretmen olarak hissetmeye başladım.					
3	Öğretmenlik uygulaması öğrencilerle iletişim yeterliliklerimi geliştirmemi sağladı.					
4	Öğretmenlik uygulaması, mesleğime dair güçlü ve zayıf yanlarımı keşfetmemi sağladı.					
5	Öğretmenlik uygulamaları sınıf yönetimine dair kaygılarımı azaltıp kendimi geliştirmemi sağladı.					
6	Öğretmenlik uygulaması sırasında materyal geliştirme konusunda kendimi geliştirdim.					
7	Lisans eğitimim sürerken öğrendiklerimi daha fazla süre pratikte uygulayabilmek için öğretmenlik uygulaması lisans öğretimimin her sınıf düzeyine dağıtılmalı.					
8	Öğretmenlik uygulaması ders işleme sürecini daha verimli gerçekleştirmemi sağladı.					
9	Öğretmenlik uygulamaları kavram eksikliklerimin giderilmesini sağladı.					
10	Mentör öğretmen kaygılarımın giderilmesine çok katkı sağladı.					
11	Mentör öğretmenin öğretim uygulamalarından sıklıkla faydalandım.					
12	Mentor öğretmen yönetmelikte yer alan sayıda ders anlatmama olanak sağladı.					
13	Öğretmenlik uygulaması sürecinde okul yönetiminden gerekli desteği aldım.					
14	Öğretmenlik uygulamasını 1. sınıftan itibaren deneyimleseydim başka bir lisans programına geçiş yapardım.					

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 146-180.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



EK-C



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300077205  
Konu : Başvuru İncelenmesi

31.03.2023

Sayın Dilara ERDEM

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0277 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 30.03.2023 tarih ve 04/03 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 03-** Danışmanlığını **Doç. Dr. Ganime AYDIN**'ın yaptığı ve yürütücülüğünü **Dilara ERDEM** tarafından gerçekleştirildiği **TÜBİTAK 2209-A** "Eğitim Fakültesi Bünyesinde Uygulama Okulları Neden Gereklidir" başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Kurul Başkanı