



Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Student Teachers

Mecit ASLAN**, Mustafa SAĞLAM***

• *Geliş Tarihi:* 10.01.2017 • *Kabul Tarihi:* 09.08.2017 • *Yayın Tarihi:* 31.01.2018

ÖZ: Bu çalışmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi iki aşamada oluşturulmuştur. Nicel veriler için araştırmanın örneklemini dört farklı eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 1129 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel veriler ise Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören 24 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Anketi” ve “Odak Grup Görüşmesi Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlik uygulamasının toplam süresinin yetersiz olduğu, uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı, genel olarak paydaşların gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, sürecin başında öğretmen adaylarının yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yaşanan olumsuzluklara rağmen öğretmenlik uygulaması dersinin genel olarak olumlu ürünler ortaya çıkardığı görülmektedir.

Anahtar sözcükler: öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, program değerlendirme, öğretmen adayı, CIPP

ABSTRACT: The aim of this study is to evaluate teaching practice course in terms of student teachers. The study was conducted in accordance with sequential exploratory mixed method design. Sample of the study was selected in two stages. The quantitative data were collected from 1129 student teachers in four education faculties. As for qualitative data, they were obtained by focus group interviewing with 24 student teachers training in Yüzüncü Yıl University. A survey and a focus group interview form were used as data collection tools. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics and qualitative data were analyzed using descriptive technique. Some of the results are like that: The time allotted for teaching practice is not enough, schools in which teaching practice was applied don't have appropriate conditions, partners of teaching practice don't have enough qualifications and the student teacher weren't provided enough information prior to the teaching practice process. For all that, teaching practice course has generally led to positive outcomes.

Keywords: teacher education, teaching practice, curriculum evaluation, student teacher. CIPP

1. GİRİŞ

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel öğelerinin başında gelen, sistemden etkilenen ve sistemi etkileyen bir unsurdur. Toplumun kalkınması, gelişmesi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için öğretmenlik mesleğine gerekli değer verilmesi eğitim sisteminin arzu edilen düzeyde nitelikli ve verimli çalışmasını sağlayacaktır (İra, 2004: 279). Öğretmene ve öğretmen yetiştirmeye gerekli önemin verilememesi niteliksiz öğretmenlerin sisteme girdi olarak girmesini beraberinde getirecek ve bu durum bir bütün olarak eğitim sistemini olumsuz yönde

* Bu çalışma Mecit ASLAN'ın “Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması” isimli doktora tezinden üretilmiştir ve 31.05.2016-03.06.2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Van-TÜRKİYE. e-posta: maslan4773@gmail.com (ORCID: 0000-0002-7970-5892)

*** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir-TÜRKİYE. e-posta: msaglam@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0001-8962-1193)

etkileyecektir. Dolayısıyla, kişisel ve mesleki anlamda pek çok özelliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Etkili öğretmenler öğrencilerin mevcut bilgilerini ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için pek çok farklı araç kullanırlar. Öğrencileri daha nitelikli hale getirmek için bu araçlar sayesinde elde ettikleri bilgileri kullanırlar ve öğrencilere yardımcı olurlar. Bu öğretmenler bütün öğrencilerinin başarılı olmaları için etkinliklerini, materyallerini ve öğretimi önceki öğrenmelere ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre organize ederler (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Etkili öğretmenin okulu iyileştirme ve öğrenci başarısını artırma noktasında önemli bir işlevi de yerine getirdiği bilinmektedir (Stronge, Ward & Grant, 2011).

Nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin, bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için hizmet öncesi eğitim döneminden başlayarak kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Her ne kadar öğretmen eğitimi sürekli/devam eden bir süreç olsa da, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenliğin gerektirdiği mesleki sorumlulukları karşılaması gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının her şeyden önce bilgi ve iletişim çağındaki ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için öz-düzenleyici ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2011). Öğretmen adaylarının bu özellikleri kazanmaları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının buna göre düzenlenmesi ve kuram ile uygulama arasındaki dengenin doğru kurulması ile ilişkili bir konudur.

Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının fakültelerde aldıkları kuramsal eğitimin yanı sıra uygulama okullarında kazandıkları deneyimler çok önemli bir yer edinmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu önem okuldaki deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmesi ve öğretmenlik mesleğindeki incelikleri kavrayabilmesi ile yakından ilişkilidir (Bektaş ve Ayvaz, 2012). Bu noktada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim kapsamında uygulama okullarında gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulaması önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının gördüklerini ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat veren önemli bir derstir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları haftalık olarak günlük plan hazırlar ve bu planları uygular. Daha sonra bu uygulama çalışmasına uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek dönütler verilir. Bu dersin sonunda da dönem boyunca yapılan çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlanmaktadır (YÖK, 1998; YÖK, 2007). Uygulama sırasında gerçekleşen üniversite ve okul arasındaki işbirliği karşılıklı fayda sağlamaktadır. Üniversiteler kuram ve uygulama arasındaki boşluk üzerinde köprü kurma, bir başka ifadeyle kuram ve uygulama arasında bağlantıları artırma fırsatı yakalarken; okullar geleceğin öğretmenlerinin yetişmesine katkı sağlayarak onları kitlesel olarak kazanmaktadır (Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton ve Doone, 2006).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemek veya öğretmenlik uygulamasının ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla öğretmen adaylarıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Merc, 2004; Davran, 2006; Yılmaz, 2007; Kılıç, 2007; Özek, 2008; Özbal, 2009; Caner, 2009; Aytaç, 2010; Çınar, 2010; Aytaçlı, 2012; Güven, Kürüm & Sağlam, 2012; Tepeli & Caner, 2014). Bu çalışmalarda, genellikle bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çalışıldığı, öğretmenlik uygulaması sürecinde çeşitli sorunların yaşandığı, öğretmenlik uygulamasında geçirilen sürecin niteliğinin ve paydaşların derslerin etkililiğini ve verimliliğini belirlediği ifade edilmiştir. Her ne kadar bu çalışmalarda öğretmenlik uygulaması ile ilgili önemli sonuçlar ortaya konsa da, değerlendirme çalışmalarının süreklilik arz etmesi, öğretmenlik uygulaması dersinin büyük gruplardan toplanan verilerle kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının dikkate alınarak uygulamanın daha nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin *bağlam* boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin *girdi* boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin *süreç* boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin *ürün* boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nicel ve nitel yöntemlerin üstünlüklerinden yararlanma ve sınırlılıklarını azaltma fırsatı sunmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırmalarda farklı desenler kullanılabilmele birlikte, bu çalışmanın amacına daha iyi hizmet ettiği düşünöldüğü için ardışık açıklayıcı karma desen (explanatory mixed methods designs) kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı karma desen önce nicel verilerin toplandığı, bunun devamında nicel verileri açıklamak adına nitel verinin toplandığı bir desendir (Creswell, 2005).

Çalışmada program değerlendirme modeli olarak ise, Stufflebeam'ın Bağlam Girdi Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (CIIP) kullanılmıştır. Bu model materyallerin, personelin, öğrencilerin, proje ve programların değerlendirilmesinde kullanılabilir, programı onaylamaktan ziyade geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir değerlendirme modelidir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). Bu modelde farklı boyutlarda sistematik ve kapsamlı veri toplama fırsatı sunulduğu için çalışmanın amacına hizmet etmektedir.

2.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın nicel ayağında verilerin toplanması için evren ve örnekleme belirleme yoluna gidilmiş, nitel ayağında ise genelleme kaygısı bulunmadığı için çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bununla birlikte, eğitim fakültelerinin büyük çoğunluğunun bünyesinde Ortaöğretim Bölümlerinin bulunmaması ve öğretmenlik uygulaması dersinin tüm bölümler için ortak bir ders olması nedeniyle çalışma evreninde yer alacak eğitim fakültelerinde ilköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi bölümlerinin bulunması ve bu bölümlerde son sınıf öğrencisi bulunması şartı aranmıştır. Yapılan inceleme neticesinde bu koşulu sağlayan 11 eğitim fakültesinin olduğu tespit edilmiştir.

Geliştirilen veri toplama aracının ürün boyutunun bulunması nedeniyle uygulamanın dönem sonuna doğru yapılması zorunlu hale gelmiş ve koşulu sağlayan fakülteler içerisinde kura yöntemiyle seçkisiz olarak seçilen dört eğitim fakültesinde uygulama yapılmıştır. Bu dört fakültede öğrenim gören 1129 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. %95 güven düzeyi için düşünöldüğünde bu sayının 500.000'den daha fazla kişiden oluşan bir evreni temsil etme gücüne sahip olduğu (Çılgı, 1994; Akt: Büyüköztürk ve diğ, 2013) ve dolayısıyla evreni temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Özellikler		Sayı (S)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	641	56.8
	Erkek	488	43.2
Eğitim Fakültesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	295	26.1
	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	259	22.9
	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	283	25.1
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	292	25.9
Öğretmenlik Programı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	78	6.9
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	136	12.0
	Sınıf Öğretmenliği	144	12.8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	177	15.7
	Biyoloji Öğretmenliği	45	4.0
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	26	2.3
	Fizik Öğretmenliği	67	5.9
	BÖTE	63	5.6
	Türkçe Öğretmenliği	127	11.2
	İngilizce Öğretmenliği	81	7.2
	Kimya Öğretmenliği	33	2.9
	Tarih Öğretmenliği	76	6.7
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	42	3.7
Coğrafya Öğretmenliği	34	3.0	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %56.8'i kadın ve %43.2'si erkek; %26.1'i Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, %22.9'u Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, %25.1'i Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve %25.9'u Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisidir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre dağılımları ise şöyledir: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%6.9), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (%12.0), Sınıf Öğretmenliği (%12.8), Fen Bilgisi Öğretmenliği (%15.7), Biyoloji Öğretmenliği (%4.0), Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği (%2.3), Fizik Öğretmenliği (%5.9), BÖTE (%5.6), Türkçe Öğretmenliği (%11.2), İngilizce Öğretmenliği (%7.2), Kimya Öğretmenliği (%2.9), Tarih Öğretmenliği (%6.7), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (%3.7) ve Coğrafya Öğretmenliği (%3.0).

Araştırmada nitel verileri ise, genelleme kaygısının bulunmaması ve bünyesinde çalışmanın amacına uygun olarak ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerini buldurması nedeniyle Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinden toplanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulması sürecinde maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, çeşitliliği sağlayarak evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak noktaları bulmaktır. Bu örnekleme yönteminde, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum seviyeye getirilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108-109). Bu çalışmada mümkün olduğunca fazla sayıda öğretmenlik programında öğrenim gören öğrencilerin görüşüne başvurulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 12'si kadın ve 12'si erkektir. Ayrıca, her programdan bir kadın ve bir erkek olacak şekilde toplam 12 farklı öğretmenlik programından (Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, BÖTE) 24 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Anketi” ve “Odak Grup Görüşmesi Formu” kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme anketi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket, Stufflebeam’ın Bağlam Girdi Süreç Ürün Değerlendirme Modeli’yle uyumlu olarak öğretmenlik uygulaması dersini farklı boyutlarda (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirecek şekilde hazırlanmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde anketin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla literatür taraması yapılmış, uzman görüşü alınmış ve ön uygulama yapılmıştır.

Literatür taraması öğretmenlik uygulaması ve temel alınan değerlendirme modeli detaylı olarak incelenmiştir. Literatür taraması sonrasında 89 maddelik (bağlam boyutunda 16, girdi boyutunda 14, süreç boyutunda 35 ve ürün boyutunda 24 madde) bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alma sürecinde farklı üniversitelerde görev yapmakta olan 12 alan, ölçme değerlendirme ve dil uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü neticesinde bağlam boyutunda 13, girdi boyutunda 17, süreç boyutunda 35 ve ürün boyutunda 23 madde olmak üzere toplam 88 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Pilot uygulama öncesinde 2 öğretmen adayının formu incelemeleri ve maddeleri yüksek sesle okumaları sağlanarak uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu paydaşların önerileri doğrultusunda formun ve maddelerin genel olarak uygun olduğu görülmüş, sadece bazı maddelerde ufak düzenlemeler yapılmıştır.

Son olarak, uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen 88 maddelik deneme formu pilot uygulama kapsamında iki üniversitede (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi) öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 222 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi sonucunda anketin yüksek güvenilirliğe (Cr Alpha=.975) sahip olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda beşli likert (Hiç katılmıyorum, çoğunlukla katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, tamamen katılıyorum) türündeki anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3.2. Odak grup görüşmesi formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Odak Grup Görüşmesi Formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi bir grup birey ile yapılan görüşme yoluyla veri toplama süreci olarak ifade edilebilir (Creswell, 2005). Odak grup görüşmesinde birebir görüşmelerin aksine süreç araştırmacı ve katılımcının sırayla konuşması esasına dayanmaz. Odak grup görüşmesi araştırmacının sorularıyla harekete geçen grup etkileşimi esasına dayanmaktadır. Araştırmanın bu süreçte kuralları belirleme, soru sorma, zamanı ve süreci yönetme gibi kolaylaştırıcı veya moderatör bir rolü bulunmaktadır (Glesne, 2012).

Testin geliştirilmesi sürecinde anketten elde edilen nicel verilerden, konuyla ilgili literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılmış ve öğretmen adaylarına yüksek sesle okutulmuştur. Öncelikle, nicel verilerden daha detaylı açıklanması gereken noktalar tespit edilmiştir. Daha sonra öğretmenlik uygulaması ile ilgili literatür ve temel alınan program değerlendirme modelinin kuramsal yapısı dikkate alınarak taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form üç alan uzmanı ve iki dil uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Son olarak, iki öğretmen adayının soruları yüksek sesle okumaları sağlanmış ve sorulardan ne anladıkları sorulmuştur. Bu aşama sonucunda soruların anlaşılır olduğu anlaşılmış ve form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında nicel veriler, ikinci aşamasında ise nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması için üniversitelerden alınan izin doğrultusunda birinci araştırmacı tarafından örneklem grubunda yer alan eğitim fakültelerine seyahat gerçekleştirilmiş ve geliştirilmiş anket formu öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanmasının devamında toplanan verilerin ayrıntılı olarak açıklanabilmesi için nitel veriler toplanmıştır. Bu süreçte genelleme kaygısının olmaması, bünyesinde ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerini bulundurması ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden veri toplama fırsatı sunması nedeniyle Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ) Eğitim Fakültesi tercih edilmiştir. YYÜ Eğitim Fakültesinde 12 farklı programda öğrenim gören toplam 24 gönüllü öğretmen adayıyla her görüşmede sekiz kişi olacak şekilde üç farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bu görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamalar aşağıdaki değer aralıklarına göre yorumlanmıştır:

- 1.00-1.80 = “Hiç Katılmıyorum”
- 1.81-2.60 = “Çoğunlukla Katılmıyorum”
- 2.61-3.40 = “Orta Derecede Katılıyorum”
- 3.41-4.20 = “Çoğunlukla Katılıyorum”
- 4.21-5.00 = “Tamamen Katılıyorum”

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde NVivo 7 programı kullanılmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, araştırmada elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması temeline dayanan veri analizi sürecidir. Betimsel analizde elde edilen veriler temalara uygun olarak öncelikle açık ve anlaşılır bir şekilde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri ortaya konulduktan sonra bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada ulaşılan bulgular araştırma soruları doğrultusunda tablolarda sunulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Bağlam Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	n	\bar{X}	Ss
1. ÖUD (Öğretmenlik Uygulaması Dersi) tüm öğretmenlik eğitimi programlarında olması gereken bir derstir.	1128	4.60	.86
2. ÖUD öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki kuramsal dersleri destekleyici bir derstir.	1127	4.20	1.02
3. ÖUD öğretmen adaylarının öğrendiklerini okul ortamında uygulama fırsatı veren bir derstir.	1128	4.27	1.01
4. ÖUD öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ile ilgili becerilerini geliştirmek için önemli bir derstir.	1126	4.35	.92
5. ÖUD öğretmen yetiştirme politikası içerisinde önemli bir yere sahiptir.	1125	4.18	1.03
6. ÖUD’nin öğretmen eğitiminin son yılında verilmesi doğru bir tercihtir.	1126	2.41	1.41
7. ÖUD için ayrılan toplam süre dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yeterlidir.	1123	2.85	1.29

8. ÖUD'nin sağlam bir felsefi temeli bulunmaktadır.	1093	2.97	1.18
9. ÖUD'nin fakülte ve okul işbirliğindeki paydaşlarının görev ve sorumlulukları ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.	1111	3.13	1.11
10. ÖUD'nin öğretme-öğrenme sürecinin yürütülme ilkeleri açıkça tanımlanmıştır.	1114	3.26	1.03
11. ÖUD'nin değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklama vardır.	1110	3.09	1.10
12. ÖUD programında geliştirilmesi amaçlanan beceriler (dersi planlama, sınıf yönetimi vb.) iyi dengelenmiştir	1117	3.09	1.09
13. ÖUD'nin verimli olması için uygulama okullarında gerekli koşullar mevcuttur.	1123	2.84	1.22

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen eğitimi programlarında olması gereken bir ders olduğu, öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki kuramsal dersleri desteklediği, öğretmen adaylarına öğrendiklerini okul ortamında uygulama fırsatı verdiği, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci ile ilgili becerilerini geliştirdiği şeklindeki maddelere “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip maddeler ise, M6-ÖUD'nin öğretmen eğitiminin son yılında verilmesi doğru bir tercihtir ($X=2.41$ -Çoğunlukla Katılmıyorum), ÖUD'nin verimli olması için uygulama okullarında gerekli koşullar mevcuttur ($X=2.84$ -Orta Derecede Katılıyorum) ve ÖUD için ayrılan toplam süre dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yeterlidir ($X=2.85$ - Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmenlik uygulamasının bazı işlevleri yerine getirdiği belirtilmiştir. Bu işlevler kuramsal bilgileri uygulama, gerçek okul ortamında bulunma, öğrencilerle etkileşimde bulunma ve mesleğe hazırlama olarak ifade edilmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü teorikte verilen bilgilerin pratiğe dökülmesi gerektiğini düşünüyorum bu yüzden de eğitim aşamasında yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖA1).

Bir öğretmen adayının üniversite bittikten sonra sudan çıkmış balığa dönmemesi açısından kesinlikle gerekli (ÖA8).

Tamam, buradaki uygulamalar iyi hoş ama gerçek okul ortamı yani gerçek daha sonra hitap edeceğimiz öğrencilerle karşı karşıya olmak ve onlara ders anlatmak, orada uygulama yapmak daha anlamlı ve daha değerli diye düşünüyorum (ÖA18).

Okuldaki deneyimlerimizde öğrencilere karşı tavırlarımızda aldığımız dönütler bizim eksiklerimizi gidermemizi sağlayacak nitelikte olduğunu düşünüyorum (ÖA19).

Öğretmenlik uygulamasının başlama zamanı ve süresi ile ilgili öğretmen adaylarının iki görüşte yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu konuda en çok öne çıkan görüş uygulamanın öğretmen eğitiminin son iki yılında yapılması gerektiğini ifade eden görüş olmuştur. Öğretmen adayları bu görüşlerini öğretmenlik mesleği konusunda kuramsal olarak belli bir seviyeye geldikten sonra uygulama yapmanın daha uygun olacağı şeklindeki açıklama ile gerekçelendirmişlerdir. Bu konuda öne çıkan diğer görüş ise uygulamanın öğretmen eğitimi boyunca verilmesi gerektiğini ifade eden görüş olmuştur. Bununla birlikte bu görüşü ifade eden katılımcıların genel olarak uygulamanın kademeli olarak artması ve öğretmen adaylarının ilk yıllarında daha pasif ve gözlemci konumda olmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Mutlaka son 4 dönem olmalı. Öncesini almamamın sebebi ise arkadaşımın da dediği gibi erken olması... İlk 2 yıl üniversitede anlatılacak teorik bilgiler, sonraki yıl uygulamaya dökülmeli diye düşünüyorum. Ve bunun ilk dönemi de gözlem şeklinde geçilmeli. Diğer 3 dönem ise daha farklı şekilde uygulamaya bizzat katılma olmalı (ÖA4).

Son iki yılın öğretmenlik uygulamasına daha düzgün ve koordineli bir şekilde yapılmasından yanayım (ÖA15).

Eğitim öğretim yılının başlangıcından itibaren bu mesleğin, öğretmenlik uygulaması ölçütleri, bize verilmeli. Uygulamalı bir şekilde biz bunu yerine getirmeliydik (ÖA7).

Öğretmenlik uygulaması dediğimiz gibi 4 yıl veya 5 yıl gibi bir sürece yayılmalı. Aşama aşama verilmeli. Örneğin; birinci sınıfta ayda bir-iki, üçüncü sınıfta haftada en az bir defa aşama aşama artırılırsa daha verimli olacağını düşünüyorum (ÖA6).

Uygulama okullarının koşullarının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ön plana çıkan iki görüş olmuştur. Bu konuda en çok ifade edilen görüş uygulamanın farklı koşullara sahip okullarda yapılması gerektiğidir. Katılımcılar öğretmen olduklarında her ortama hazırlıklı olmaları adına uygulamanın farklı koşullara sahip okullarda yapılmasını uygun gördüklerini ifade etmişlerdir. Öne çıkan bir diğer görüş ise, uygulamanın ideal koşullara sahip merkezi ve iyi okullarda yapılması gerektiğidir. Bu görüşü savunan öğretmen adayları mesleki becerilerini iyi koşullara sahip okullarda geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu iki temel görüş dışında uygulamanın ortalama koşullara veya kötü koşullara sahip okullarda yapılabileceğini ifade eden görüşlerde ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise, okulun fiziki koşullarından ziyade nitelikli uygulama öğretmenlerinin bulunduğu okullarda uygulama yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayının gideceği okulların her dönem değiştirilmesi gerekiyor. Bu, köy okulu olabilir ya da merkezdeki bir okul olabilir. İmkânı çok güzel olan bir okul olabilir ya da çok kötü olabilir. Çünkü öğretmen adayı üniversiteyi bitirip göreve başladığında çok güzel bir okulda staj uygulamasına gitmiş olabilir ama atandığı yerde hiçbir imkân olmayacak! (ÖA8).

Bence her türlü okula gidilmesi gerekiyor iyi de kötü de. Çünkü öğrenci istemediği şartlardaki bir okula da atanabilir. Bu yüzden biraz hazırlıklı olur. Arkadaşların dediği gibi alışma durumu olur, süreci daha az hasarla atlattır (ÖA11).

Şimdi gidilen okullarda ilk önce öğrencilerin kendi alanlarıyla ilgili uygulama yapacakları laboratuvarların kesinlikle bulunması gerekiyor. Çünkü öğrenci zaten bu dersin teorisini almış artık uygulamasını yapmaya gidiyor. Eğer materyal yoksa laboratuvar yoksa öğrenci bunu anlatamayacaktır. Kendini yetersiz görecektir (ÖA9).

Bir laboratuvara ihtiyacım yok bence. Öğretmen kendi imkânını kendi yaratır bence. Sadece staj göreceğimiz okullarda hocaların iyi bir donanıma sahip olması, iyi bir eğitime sahip olması gerekiyor (ÖA2).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin *Girdi* boyutuna ilişkin görüşleri Tabla 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının *Girdi* Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

	Maddeler	n	\bar{X}	Ss
1.	ÖUD'nin amaçları/kazanımları açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır.	1120	3.36	1.06
2.	ÖUD'nin amaçları/kazanımları öğretmen adaylarının yetişme gereksinimlerine cevap vermektedir.	1121	3.14	1.10
3.	ÖUD'nin amaçları/kazanımları davranışa dönüştürülebilir niteliktedir.	1121	3.35	1.08
4.	ÖUD'nin içeriği amaçlara uygun olarak hazırlanmıştır.	1118	3.33	1.06
5.	ÖUD'nin içeriği öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir.	1125	2.92	1.13
6.	ÖUD kapsamında yapılacak etkinlikler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.	1116	3.17	1.07
7.	ÖUD'nde yapılması planlanan etkinlikler dersin amaçlarıyla tutarlıdır.	1118	3.35	1.01
8.	ÖUD'nde dersin amaçlarına uygun ölçme değerlendirme çalışmaları belirlenmiştir.	1111	3.14	1.07
9.	ÖUD'ni yürüten öğretim elemanları gerekli yeterliklere sahiptir.	1119	3.15	1.21
10.	ÖUD'nin uygulama öğretmenleri gerekli yeterliklere sahiptir.	1125	3.12	1.17
11.	ÖUD için seçilen okulların yöneticileri süreci destekleyici özelliklere sahiptir.	1121	2.92	1.20

12. ÖUD'ne öğretmen adayları gerekli ön bilgilere sahip olarak başlamaktadırlar.	1125	3.09	1.17
13. ÖUD'nde <u>bir öğretmenin</u> sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur.	1120	3.17	1.23
14. ÖUD'nde <u>bir öğretim elemanının</u> sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur.	1112	3.16	1.22
15. ÖUD için seçilen okulların koşulları (fiziksel, öğretim kadrosu, donanım vb.) ihtiyaca cevap vermektedir.	1124	2.87	1.20
16. ÖUD'ne başlarken öğretmen adaylarına gerekli materyal verilmektedir.	1120	2.34	1.21
17. ÖUD için hazırlanan materyallerde yer alan bilgiler/açıklamalar yeterlidir.	1115	2.51	1.17

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının girdi boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalaması 2.34 ile 3.36 arasında değişmektedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip maddeler, ÖUD'ne başlarken öğretmen adaylarına gerekli materyal verilmektedir ($X=2.34$ - Çoğunlukla Katılmıyorum), ÖUD için hazırlanan materyallerde yer alan bilgiler/açıklamalar yeterlidir ($X=2.51$ - Orta Derecede Katılıyorum) ve ÖUD için seçilen okulların koşulları (fiziksel, öğretim kadrosu, donanım vb.) ihtiyaca cevap vermektedir ($X=2.87$ - Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir. Öğretmen adaylarının bu boyutta yer alan diğer maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalaması da “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde kalmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin temel girdilerini bu dersin paydaşları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve okul yöneticilerini yeterli görmedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından temel beklentileri süreci takip etmeleri, uygulamanın başında kendileriyle birlikte okula gitmeleri ve okul yönetimleriyle iyi ilişkiler geliştirmeleri şeklindedir. Uygulama öğretmenlerinden beklentiler rehberlik etmeleri, iyi gözlemci olmaları, öğretmen adaylarının problemlerini çözmeleri ve ders işleme dışında kalan işlerde yardımcı olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının okul yöneticilerinden beklentileri uygulamanın başında oryantasyon yapmaları ve okulda yapılacak etkinlikleri öğretmen adaylarına haber vermeleri şeklinde olmuştur.

Öncelikle öğretim elemanının, okul uygulamasına gönderdiği öğrencisini her zaman denetlemeli (ÖA14).

Öğretim elemanı öğrencileri toplayıp okula gidebilir, müdürle, müdür yardımcısıyla tanışabilir. Bu çok da iyi olur (ÖA1).

Öğretim elemanının okul yönetimi ile iyi ilişki içerisinde olmalı (ÖA7).

Biz ileride sadece konu anlatan kişi olmayacağız. Nöbet tutacağız, defter dolduracağız, bence bunun nasıl olacağını bize öğretmesi gereken kişi uygulama öğretmeni (ÖA2).

Öğretmenin bize yardımcı olması, yol göstermesi gerektiğini düşünüyorum (ÖA13).

Uygulama öğretmenin süreci boyunca iyi bir gözlemci olması geriyor. Öğretmen adaylarının her türlü problemine yetişmesi gerekiyor (ÖA10).

Yönetici, öğretmen adayını iyi bir oryantasyondan sonra okul iklimine alıştırmalı (ÖA5).

Okulda bir etkinlik olacaksa yöneticiler bunu uygulama öğrencisine haberdar etmelidir diye düşünüyorum (ÖA5).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin Süreç boyutuna ilişkin görüşleri Tabla 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

	Maddeler	n	\bar{X}	Ss
1.	ÖUS (Öğretmenlik Uygulaması Süreci)'nde dersin etkinlikleri amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir.	1124	3.30	1.08
2.	ÖUS'nde dersin etkinliklerine yeterli süre verilmektedir.	1126	3.21	1.11
3.	ÖUS'nde iki saatlik seminer dersi düzenli olarak yapılmaktadır.	1097	2.50	1.35
4.	Öğretmen adayları ÖUD (dersin amaçları, etkinlikler, uygulama okulları vb.) hakkında bilgilendirilmektedir.	1115	2.90	1.25
5.	Öğretmen adayları ÖUS'nde sınıf içinde düzenli gözlem yapmaktadırlar.	1126	3.44	1.20
6.	Öğretmen adayları ÖUS'nde öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlemlemektedirler.	1127	3.70	1.09
7.	Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin sınıfı nasıl yönettiğini gözlemlemektedirler.	1125	3.71	1.09
8.	Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin gün boyunca neler yaptığını gözlemlemektedirler.	1123	3.36	1.20
9.	Öğretmen adayları ÖUS'nde öğrencileri sınıf içinde ve dışında gözlemlemektedirler.	1124	3.32	1.20
10.	Öğretmen adayları ÖUS'nde alanlarının öğretim programını incelemektedirler.	1115	3.26	1.14
11.	Öğretmen adayları ÖUS'nde okulda alanlarına ilişkin kullanılan öğretim materyallerini incelemektedirler.	1120	3.16	1.16
12.	Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin hazırladığı ders planlarını incelemektedirler.	1121	3.11	1.18
13.	Öğretmen adayları ÖUS'nde ders planları hazırlamaktadırlar.	1114	3.08	1.32
14.	Öğretmen adayları ÖUS'nde hazırladıkları ders planlarını uygulama öğretmenleri ile incelemektedirler.	1112	2.86	1.29
15.	Öğretmen adayları ÖUS'nde hazırladıkları ders planlarını öğretim elemanı ile incelemektedirler.	1116	2.72	1.31
16.	Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenleri gözetiminde düzenli olarak ders işlemektedirler.	1120	3.06	1.23
17.	Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri uygulama öğretmenleri ile değerlendirmektedirler.	1119	3.04	1.26
18.	Öğretmen adayları ÖUS'nde öğretim elemanlarının gözetiminde ders işlemektedirler.	1121	2.89	1.27
19.	Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri öğretim elemanları ile değerlendirmektedirler.	1115	2.80	1.27
20.	Öğretmen adayları ÖUS'nde grup arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaktadırlar.	1122	3.32	1.26
21.	Öğretmen adayları ÖUS'nde grup arkadaşlarını ders işlerken gözlemlemektedirler.	1120	3.44	1.26
22.	Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri grup arkadaşlarıyla değerlendirmektedirler.	1117	3.27	1.25
23.	Öğretmen adayları ÖUS'nde ders işlerken gerekli öğretim teknolojilerini kullanmaktadırlar.	1125	3.05	1.23
24.	Öğretmen adayları ÖUS'nde ders işlerken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar.	1121	3.28	1.20
25.	Öğretmen adayları ÖUS'nde işleyecekleri dersler için öğretim materyali geliştirmektedirler.	1123	3.03	1.26
26.	Öğretmen adayları ÖUS'nde öğrencileri ölçme ve değerlendirmeye dönük çalışmalar (sınav sorusu hazırlama, sınav kâğıdı değerlendirme vb.) yapmaktadırlar.	1120	3.02	1.26
27.	Uygulama öğretmenleri ÖUS'nde öğretmen adaylarına sürekli yardımcı olmaktadır.	1123	3.37	1.17
28.	ÖUD için gidilen okuldaki diğer öğretmenler de öğretmen adaylarına yardımcı olmaktadır.	1122	3.01	1.30

29. Öğretim elemanları ÖUS'nde öğretmen adaylarına sürekli yardımcı olmaktadır.	1122	2.91	1.25
30. Okul yönetimleri ÖUS'nde öğretmen adaylarına yardımcı olmaktadır.	1121	2.91	1.27
31. Öğretmen adayları ÖUS'nde sorumlu öğretim elemanları ile düzenli iletişim kurmaktadır.	1118	3.00	1.26
32. Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama okulunda eğitim gören öğrencilerle iyi iletişim kurmaktadır.	1123	3.50	1.16
33. Uygulama öğretmenleri ÖUS'nde öğretmen adayları için iyi model olmaktadır.	1121	3.31	1.19
34. Öğretmen adayları ÖUS'nde yararlı bir ürün dosyası hazırlamaktadır.	1113	3.06	1.27
35. ÖUS'nde öğretmen adaylarının başarısının belirlenmesinde süreç ve ürün değerlendirmesi yapılmaktadır.	1115	3.14	1.26

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının süreç boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalaması 2.50 ile 3.71 arasında değişmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip maddeler Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin sınıfı nasıl yönettiğini gözlemlemektedirler ($X=3.71$ -Çoğunlukla Katılıyorum), Öğretmen adayları ÖUS'nde öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlemlemektedirler ($X=3.70$ -Çoğunlukla Katılıyorum) ve Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama okulunda eğitim gören öğrencilerle iyi iletişim kurmaktadır ($X=3.50$ -Çoğunlukla Katılıyorum) maddeleridir. Süreç boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddeler ise, ÖUS'nde iki saatlik seminer dersi düzenli olarak yapılmaktadır ($X=2.50$ -Çoğunlukla Katılmıyorum), Öğretmen adayları ÖUS'nde hazırladıkları ders planlarını öğretim elemanı ile incelemektedirler ($X=2.72$ -Orta Derecede Katılıyorum) ve Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri öğretim elemanları ile değerlendirmektedirler ($X=2.80$ -Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarından önemli beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının çalışmalarını takip etmesi ve onlara dönüt vermesi gerektiği ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu konudaki bazı görüşlerine yer verilmiştir.

Dönemin sonunda, dönemin ortasında, öğretim elemanı gelir arkada otururdu. Öğretmen adayı ders anlatırdı, orada o an notlarını alırlardı. Bu aslında doğru olan ama ben burada görmedim. Aslında öyle bir şey olabilir hani iki kere üç kere hocalarımız gelip bizi orada ders anlatırken izlemeli (ÖA2).

Öğretmen ve öğretim üyesi bir toplantı yapıp; eksikleri, başarıları, avantajları, dezavantajları nelerdir? Bunları değerlendirip, ondan sonra öğretmen adayını karşısına alıp "senin yanlışın şu, senin yanlışın şu" bunları öğretmen adayına aktarabilmeli (ÖA6).

Öğretmenlik uygulamasındaki danışman hocaların, öğretmen adayının o gün yaptıklarını rapor etmesi, değerlendirmesi ve bu rapordan sonra öğrenciye dönüt vermesi gerekiyor (ÖA9).

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde eksikliğini hissettikleri bazı önemli çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Genel süreç uygulamalarının yanı sıra ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılması, ders dışı etkinliklerin yapılması, eğitim teknolojilerinin kullanılması, not verme sistemini öğrenmek için çalışma yapılması ve okullarda uygulayacakları programları incelemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu konudaki bazı görüşlerine yer verilmiştir.

Yazılı sorularını hazırlamamız gerekir (ÖA10).

Bir geziye gideceğiz veya bir müzeye gideceğiz ya da onları bir yere götüreceğim. Ben bunu öğretmenlik uygulamasında hiç görmedim. Bunun bir eksiklik olduğunu düşünüyorum (ÖA16).

Teknolojiye ayak uydurmamız lazım. Akıllı tahtalar falan geliyor ve biz akıllı tahtayı nasıl kullanacağımızı bilmiyoruz. Bunların eğitiminin öğretmenlik uygulaması başlamadan önce verilmesi gerekir (ÖA20).

Not verme sistemini öğrenmemiz gerekir (ÖA21).

Okulda daha fazla program incelenmeli ve program incelemede zaten iyi bir uygulama öğretmeniyle olur (ÖA4).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin *Ürün* boyutuna ilişkin görüşleri Tabla 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının *Ürün* Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	n	\bar{X}	Ss
1. ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarını daha yakından tanıdılar.	1126	3.89	1.03
2. ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarının önemini daha iyi anladılar.	1127	3.90	1.05
3. ÖUD ile öğretmen adayları okulda uygulanan öğretim program(lar)ını daha yakından tanıdılar.	1128	3.80	1.08
4. ÖUD ile öğretmen adaylarının <i>ders planı hazırlama/dersi planlama</i> becerileri gelişti.	1124	3.49	1.16
5. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma becerileri gelişti.	1126	3.76	1.07
6. ÖUD ile öğretmen adaylarının <i>öğrencilerin hazırbulmuşluklarını belirleme becerileri</i> gelişti.	1128	3.67	1.08
7. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse daha etkili başlama becerileri gelişti.	1129	3.74	1.09
8. ÖUD ile öğretmen adaylarının farklı <i>öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma</i> becerileri gelişti.	1127	3.60	1.12
9. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken <i>öğretim teknolojilerini kullanma</i> becerileri gelişti.	1129	3.45	1.17
10. ÖUD ile öğretmen adaylarının <i>sınıf yönetimi</i> becerileri gelişti.	1128	3.73	1.09
11. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken <i>zamani verimli kullanma/zaman yönetimi</i> becerileri gelişti.	1127	3.68	1.11
12. ÖUD ile öğretmen adaylarının sınıfta ortaya çıkan <i>sorunları çözme</i> becerileri gelişti.	1126	3.63	1.08
13. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrenci başarısını <i>ölçme ve değerlendirme</i> becerileri gelişti.	1121	3.41	1.17
14. ÖUD ile öğretmen adaylarının derste kullanılması gereken <i>materyalleri hazırlama</i> becerileri gelişti.	1126	3.36	1.22
15. ÖUD ile öğretmen adaylarının derisi işlerken öğrencilerle <i>etkili iletişim kurma</i> becerileri gelişti.	1127	3.77	1.08
16. ÖUD ile öğretmen adaylarının derisi işlerken öğrencilerin <i>aktif katılımını sağlama</i> becerileri gelişti.	1126	3.76	1.08
17. ÖUD ile öğretmen adaylarının derisi işlerken öğrencilere <i>etkili dönüt/düzeltilme verme</i> becerileri gelişti.	1126	3.68	1.09
18. ÖUD ile öğretmen adaylarının derisi işlerken öğrencilere <i>pekiştirilme verme</i> becerileri gelişti.	1126	3.68	1.12
19. ÖUD ile öğretmen adaylarının derisi işlerken öğrencileri <i>derse güdüleme</i> becerileri gelişti.	1125	3.72	1.09
20. ÖUD ile öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili <i>özel öğretim yöntemlerini kullanma</i> becerileri gelişti.	1125	3.51	1.11
21. ÖUD ile öğretmen adaylarının derisi işlerken <i>öğrencilere yönerge verme/açıklama yapma</i> becerileri gelişti.	1126	3.61	1.10
22. ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağladı.	1124	3.68	1.16
23. ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımalarına yardımcı oldu.	1124	3.99	1.08

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ürün boyutunda yer alan maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalaması 3.36 ile 3.99 arasında değişmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip maddeler *ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımlarına yardımcı oldu* ($X=3.99$ -Çoğunlukla Katılıyorum), *ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarının önemini daha iyi anladılar* ($X=3.90$ -Çoğunlukla Katılıyorum) ve *ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarını daha yakından tanıdılar* ($X=3.89$ -Çoğunlukla Katılıyorum) maddeleridir. Ürün boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddeler ise, *ÖUD ile öğretmen adaylarının derste kullanılması gereken materyalleri hazırlama becerileri gelişti* ($X=3.36$ -Orta Derecede Katılıyorum), *ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerileri gelişti* ($X=3.41$ - Çoğunlukla Katılıyorum) ve *ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken öğretim teknolojilerini kullanma becerileri gelişti* ($X=3.45$ -Çoğunlukla Katılıyorum) maddeleridir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini gerçek okul ortamında bulunma, uygulama yapma ve böylece öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmesine fırsat sunması nedeniyle öğretmen eğitiminde yer verilmesi gereken bir ders olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Özay-Köse (2014) tarafından yapılan çalışmada da buradaki sonuçla tutarlı olarak uygulama derslerinin (Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması) öğretmen eğitiminde önemli olduğu ve mutlaka bu derslere yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını önemli görmekle birlikte, bağlam boyutu kapsamında düşünülebilecek bazı noktalarda Türkiye’deki mevcut uygulama ile ilgili olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamaya ayrılan toplam süreye ve bununla birlikte uygulamanın öğretmen eğitiminin son senesine/dönemine bırakılması konularına karşı olumsuz görüş içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uygulamasının ne zaman ve ne kadar süreyle verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte öne çıkan görüş uygulamanın son iki yıla yayılması gerektiği görüşüdür. Öğretmen adayları bu görüşlerini kuramsal olarak belli bir seviyeye geldikten sonra uygulamaların başlaması ve bir dönemden/yıldan daha uzun bir süre yapılması gerektiği ile gerekçelendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatürdeki başka çalışmalar (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Gökçe ve Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber ve Oral, 2010; Şahin, 2003; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013) ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersinin ders saatinin yetersiz olduğu, bu nedenle öğretmen adaylarının okuldaki süreçleri yeterli düzeyde tanıyamadıkları ve öğrendiklerini yeterince uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için öğretmen eğitiminin kalbi niteliğindeki okul temelli uygulamalara ve öğretmenlik uygulamasına daha fazla zaman ayrılmalıdır (Senemoğlu, 1993). Öğretmen adaylarının son sınıfta/dönemde mezuniyet ve KPSS’den yüksek puan alma kaygısı yaşamalarının öğretmenlik uygulamasına gerekli zamanı ve önemi vermelerinin önüne geçtiği ifade edilebilir.

Bağlam boyutunda öğretmen adaylarının olumsuz görüş belirttikleri bir diğer nokta uygulama okullarının koşulları ile ilgili olmuştur. Yeşilyurt ve Semerci (2012) yaptıkları çalışmada uygulama okullarının uzak olduğu ve sınıfların kalabalık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının girdi boyutuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarının, içeriğinin, öğretme-öğrenme sürecinin ve yapılması öngörülen değerlendirme çalışmalarının yeterli nitelikte hazırlanmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için nitelikli bir öğretim programı tasarısının hazırlanması gerektiği ile ilişkilendirilebilir. Bu konuyla ilgili Yeşilyurt (2010) öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunların önemli bir nedeni olarak programın öğelerine ilişkin bir standardın olmamasını görmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının paydaşları ile ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ve uygulama okulu yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterliklere sahip olmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Nitel veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının paydaşlardan uygulamanın niteliğini arttıracak sorumluluklar üstlenmelerini bekledikleri görülmektedir. Ayrıca, hem bu çalışmada hem de başka çalışmalarda (Gökçe ve Demirhan, 2005; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Yılmaz ve Kab, 2013) ortaya çıktığı gibi uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısının fazla olması kendilerinden beklenenleri yeterince yapamamalarına ve bu nedenle yetersiz görülmelerine sebep olmuş olabilir. Bu sonuç ile tutarlı sonuçlar ortaya koyan çok sayıda çalışmaya (İlin, 2014; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012; Yılmaz, 2011) rastlanmaktadır. Özönay-Böcük (2014) uygulama öğretim elemanlarının alanında uzman, öğretmenlik meslek bilgisi olarak yeterli, mümkünse ilk ve orta dereceli okullarda deneyimi olan, bu konuda istekli ve öğretmen adaylarına zaman ayırabilecek kişiler olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmeni olarak en tecrübeli, alanında en başarılı, hizmet içi eğitimlere katılmış ve gönüllü öğretmenlerin seçilmesi gerekmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005; Özbal, 2009; Paker, 2008, Özönay-Böcük, 2014).

Öğretmen adaylarının girdi boyutunda en olumsuz görüş belirttikleri maddeler öğretmenlik uygulamasında kullanılan/kullanılması gereken materyaller ile ilgilidir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında kullanabilecekleri yeterli ve uygun materyallere sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu sonuç, öğretmen adaylarının süreçte kendilerine yardımcı olacak nitelikli materyallere ihtiyaç duyduklarını fakat bu konuda bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu sonuç dolaylı olarak öğretmen adaylarının gerekli materyalleri temin etme veya tasarlama noktasında eksiklikleri olduğunu da göstermektedir. Güven (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin bilişsel ve duyuşsal alan ile ilgili yeterliklerine çoğunlukla ulaştıkları fakat psikomotor yeterlikleri çoğunlukla kazanamadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu konuda yapılması gereken öğretmen adaylarının kullanabileceği nitelikli bir öğretmenlik uygulaması yönergesinin hazırlanması ve öğretmen adaylarının süreçte ihtiyaç duyacağı başka materyallerin temin edilmesi noktasında destek olunmasıdır. Daha da önemlisi Gündüz & Odabaşı (2004)'ün de belirttiği gibi öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında öğretim teknolojilerini tasarlama ve hazır materyalleri değerlendirme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının süreç boyutuyla ilgili en olumsuz görüş belirttikleri madde fakülte düzenli olarak yapılması gereken seminer çalışması ile ilgilidir. Öğretmen adayları seminer çalışmasının düzenli olarak yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adaylarının sürecin başında yeterince bilgilendirilmedikleri, okullarda uygulanan öğretim programlarını ve kullanılan materyallerin yeterince incelemedikleri, ders planı hazırlama ve hazırlanan ders planlarını uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile yeterince incelemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının özellikle öğretim elemanı gözetiminde yeterince ders işlemedikleri ve dönüt almadıkları, işleyecekleri dersler için materyal geliştirmedikleri, ders işlerken farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, sınav hazırlama ve değerlendirme gibi ölçme-değerlendirme çalışmalarını yeterince yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının süreçte kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum girdi boyutunda öğretmen adaylarının bu paydaşları yeterli görmemelerinin nedeni olarak açıklanabilir. Bu olumsuz sonuçlar yapılan pek çok araştırmanın

(Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Azar, 2003; Davran, 2006; Gökçe ve Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber ve Oral, 2010; Katrancı, 2008; Kiraz, 2002; Pakar, 2008; Sağ, 2008; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012, Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Yılmaz, 2011) sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının çeşitli gözlem çalışmalarını yeterli düzeyde yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adayları sınıf içinde ve sınıf dışında öğretmeni yeterli düzeyde gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç okul deneyimi dersi uygulamalarının öğretmenlik uygulamasında da devam ettiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaptığı gözlemler mesleki gelişimlerine katkıda bulunmakla birlikte süreçte ders işleme gibi farklı uygulamalara ağırlık verilebilir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının birbirleriyle işbirliği yapması ve uygulama okullarında öğrenim gören öğrencilerle iyi iletişim kurmaları öğretmenlik uygulaması sürecinin olumlu yanları olarak ortaya çıkmıştır.

Ürün boyutu açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile öğretmenlik mesleğini, kendi alanlarını ve alanlarına ait öğretim programlarını iyi tanımaları ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek becerilerinin (sınıf yönetimi, öğrencileri tanıma, farklı yöntem ve teknik kullanımı vb.) gelişimine her ne kadar *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde olmasa da, önemli düzeyde katkıda bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adayları söz konusu becerilerden *materyal geliştirme* becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Ürün boyutuyla ilgili ulaşılan sonuçlar bütün olarak ele alındığında, öğretmenlik uygulamasının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında önemli eksiklikler olmasına rağmen öğretmen adaylarının mesleki gelişimine önemli katkıları olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan ürünün niteliğini arttırmak için diğer boyutlarda yaşanan sorunların çözülmesi gerekmektedir. Literatür incelendiğinde, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının gelişimine önemli/yüksek düzeyde (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Davran, 2006; Eroğlu, 2011;) katkısı olduğunu ifade eden çalışmalar olduğu gibi, sınırlı katkısı olduğu veya katkısı olmadığını ifade eden çalışmalara (Katrancı, 2008; Kılıç, 2007; Petek, 2014) rastlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi ve süreç boyutlarında önemli sorunların yaşandığı söylenebilir. Ürün boyutunda ise öğretmen adaylarının materyal geliştirme dışında kalan becerilerinde önemli derecede gelişme olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara çözüm getirilmesinin süreç ve ürünü daha nitelikli hale getireceği ifade edilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirildiği bu çalışmada toplanan veriler öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Öğretmenlik uygulamasının farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi için uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları vb. paydaşların görüşlerine başvurularak farklı çalışmalar yapılabilir. Sürecin niteliğinin ve yaşanan sorunların daha iyi anlaşılabilmesi gözlem veri toplama tekniğinin kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir. Ayrıca, uygulama sürecinin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin birlikte değerlendirileceği çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.

- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caner, M. (2009). *A study on blended learning model for teaching practice course in pre-service English language teacher training program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çınar, S. (2010). *Yabancı dil öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretme davranışlarının incelenmesi: Ampirik-Nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş (Çeviri Edt: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, S., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Güven, M., Kürüm, D., & Sağlam, M. (2012). Evaluation of the Distance Education Pre-Service Teachers' Opinions about Teaching Practice Course (Case of Izmir City). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 112-127.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk eğitim Bilimleri dergisi*, 4(2), 165-179.
- Güzel, H., Cerit-Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- İlin, G. (2014). Practicum from the ELT student-teachers' eye: Expectations and gains [Öğretmen adaylarının bakış açısından öğretmenlik uygulaması: Beklentiler kazanımlar]. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 191-207.
- İra, N. (2004). Sistem olarak okul. Cevat Celep (Ed). *Meslek olarak öğretmenlik içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

- Katranlı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kılıç, I. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin "özel öğretim yöntemleri" derslerinde kazandıkları yeterliklerin "öğretmenlik uygulaması"nda kullanım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Merç, A. (2004). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki yansımaları: Ne iyiydi? Ne kötüydü? Ne değişti?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özay-Köse, E. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Özbal, A. F. (2009). *Beden eğitimi ve spor yükseköğretiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özek, Y. (2009). Overseas teaching experience: student teachers' perspectives of teaching practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2541-2545.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Senemoğlu, N. (1993). A study on initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 367-376.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *ijocis*, 1(1), 35-47.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.
- Şahin, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 98-110.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri [Teacher certificate program students' opinions on teaching practice]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 313-328.
- Topkaya, Y., Tokcan, H., & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öğretim programına bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 475-499.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yılmaz, K., & Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 197-215.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9C%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRA MLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382>] Erişim tarihi: 07.06.2014.

Extended Abstract

The new concept that has appeared with the onset of information age affects both teaching and teachers as it does almost all domains. The present roles of the teachers are different from their roles in the past. Today, teachers are supposed to provide the information that is available but they are also required to have the ability to generate information and use it in a critical way. This new concept makes it essential that teaching and the education of teachers should be redesigned thoroughly. Turkish teacher education programs have a long history. With a long history that starts with the Ottoman Empire, our teacher education programs are to be redesigned in line with the new concept. As a matter of fact, it has been made clear in multiple studies that there are great many problems with the capabilities of the newly-qualified teachers and the pre-service teacher education they receive in education faculties.

An important source of problems our teacher education programs are faced with is the lack of strong connections between theory and practice. At this point, the experiences of student teachers in schools are very essential, and with teaching practice, student teachers are provided with better opportunities for putting theory into practice so that they can improve their teaching skills. Many studies had been carried out and these studies revealed that there were various problems in teaching practice course. In the process of teaching practice, it seems that student teachers are faced with many problems both qualitatively and quantitatively. In order to overcome these issues, a comprehensive evaluation study needs to be conducted.

The purpose of this study is to evaluate teaching practice course in education faculties in terms of student teachers based on Daniel Sufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) Evaluation Model. This research is important for the reason that data were collected in different universities and cities and a comprehensive study was carried out. Comprehensive and systematic studies like the current study present more reliable and valid results. When considered from this point of view, this study is important because it provides reliable and valid results on the teaching practice course.

The pattern of this study has been designed in a way that blends both quantitative and qualitative methods. The study was conducted in accordance with sequential exploratory mixed method design. The population of the study is composed of the student teachers who are actively involved in teaching practice in the education faculties of Turkey. Sampling was achieved in two phases. In the first phase, the quantitative data were obtained from 1129 student teachers training in 4 education faculties located in Van, Diyarbakır, Konya and İzmir. After then, the qualitative data were obtained from 24 student teachers training in 12 different department of Yüzüncü Yıl University Education Faculty in the second phase. A survey and a focus group interview form were used as data collection tools. A literature review was conducted in the course of improving the survey form. Also, learned opinion was received and a pilot scheme was practiced in two education faculties located in Muğla and Afyon. The survey was finalized

after the pilot scheme was practiced. SPSS and NVivo 7 packet programs were employed for data analysis. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while the qualitative data were analysed using the techniques of descriptive analysis.

Some results achieved in the current study like that: The time of teaching practice is not enough and sufficient. For this reason, more time should be allotted for teaching practice. The conditions of schools are not appropriate for teaching practice. The objectives, content the teaching-learning process and evaluation of the curriculum were not prepared appropriately. The stakeholders of teaching practice course (student teachers, the teachers, the university teachers and school managers) were not equipped with sufficient skills for teaching practice. According to the views of student teachers, the student teachers were not provided with enough information when they start the teaching practice course. Similarly, the weekly seminars were not carried out regularly. Effective lesson planning was not achieved, enough feedback was not provided after the lessons and assessment-evaluation studies could not be done sufficiently in the process of teaching practice. However, student teachers do observation studies sufficiently and adequately. According to student teachers, they didn't use different instruction techniques and methods. Also, they didn't use instructional technologies efficiently and adequately. Despite all of these negatives and shortcomings, teaching practice has produces a large number of positive products. At the end of teaching practice course, the professional competences of student teachers have generally improved and student teachers have developed positive attitudes towards their professions and their fields.