

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖĞRETİM
PROGRAMININ STANDART TEMELLİ VE
İHTİYACA CEVAP VERİCİ MODELLER
İŞİĞİNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN	HAZIRLAYAN
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ	Etem YEŞİLYURT

2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖĞRETİM PROGRAMININ
STANDART TEMELLİ VE İHTİYACA CEVAP VERİCİ
MODELLER IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Etem YEŞİLYURT

Jürimiz, 23.07.2010 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

.....

2. Doç. Dr. Şener DEMİREL

.....

3. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ

.....

4. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

.....

5. Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

.....

F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Doktora Tezi

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi

Etem YEŞİLYURT

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ - Temmuz 2010, Sayfa: XVIII + 419

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesidir. Araştırma yaklaşımı olarak “karma araştırma yaklaşımı”, modeli olarak “tarama modeli” kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu “tekil ve ilişkisel tarama modeli”yle, nitel boyutu durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş çoklu durum deseni”yle yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerinde yer alan 1668 uygulama öğretmen adayı, 274 uygulama öğretmeni, 133 uygulama öğretim elemanı, 134 uygulama okulu yöneticisi, 134 uygulama okulu koordinatörü, altı milli eğitim müdürlüğü yöneticisi, altı milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, altı fakülte yöneticisi, altı fakülte uygulama koordinatörü ve 19 bölüm uygulama koordinatörü oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak, basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, 1093 uygulama öğretmen adayı, 53 uygulama öğretim elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 uygulama okulu yöneticisi, 111 uygulama okulu koordinatörü, 14 bölüm uygulama koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin, fakülte yöneticilerinin ve fakülte uygulama koordinatörlerinin tamamı araştırmanın örneklemi teşkil etmektedir.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde 28 uygulama öğretmeni, 21 uygulama öğretmen adayı ve 41 öğretim elemanından destek alınmıştır. Pilot uygulaması 312 uygulama öğretmen adayı üzerinde yapılan ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .979 olarak tespit edilen ölçeğin geliştirme sürecinde benzer test, test tekrar test ve iki yarı test güvenirlik ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 ve NVivo 8 analiz programlarından yararlanılmıştır.

Amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı boyutlarında yer alan standartların tamamı “Tamamen Önemli”

derecesinde nitelendirilmiş ve bu standartların öğretmenlik uygulaması öğretim programında bulunması gereken standartlar olarak kabul edilmiştir. Amaç, içerik, değerlendirme ve uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartlar “Kısmen”, öğrenme-öğretme süreci ve uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartlar ise “Oldukça” gerçekleşmiştir. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının diğer paydaşlarının görev ve sorumluluklarını genel olarak yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Uygulama öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme; kendileri kaynaklı olarak, kendini öğrenciye kabullendirememe, sınav ve atanma kaygısı taşıma; uygulama okulu kaynaklı olarak okul yöneticilerin çeşitli konularda zafiyet içerisinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum sergilemesi; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak derse ve uygulama öğretmen adayına önem vermeme, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliğini vurguladıkları tespit edilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmen adayı kaynaklı olarak, adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak yeterince işbirliği yapmadıkları ve iletişim kurmadıkları, uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarını izlemedikleri ve onları denetlemedikleri; uygulama okulu kaynaklı olarak sınıfların kalabalık olması; kendileri kaynaklı olarak uygulama öğretmen adaylarına karşı yaptırım gücünden yoksun olma; süre kaynaklı olarak uygulama süresini yetersiz bulma sorunlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Uygulama öğretim elemanlarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında kendileri ve meslektaşları kaynaklı olarak yoğun iş yükü ile derse gereken önemi vermeme; uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, derse gereken önemi vermeme, uygulama okulu kaynaklı olarak uygulama öğretmen adaylarının öğretmenin yerine derse girdirilmesi ve dersi yük olarak görmeleri; fakülte kaynaklı olarak uygulama öğretim elemanlarının tecrübe ve liyakate dikkat etmeden belirlenmesi; uygulama öğretmen adayı kaynaklı olarak derse gerekli önemi vermedikleri ve bu dersi fazla ciddiye almadıkları sorunlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlik uygulaması öğretim programı için belirlenen 95 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Bunun için başta uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanları olmak üzere tüm paydaşlar görev ve sorumluluklarını daha fazla yerine getirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, Program Değerlendirme, Standart Temelli Değerlendirme Modeli, İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli, Karma (Nitel ve Nicel) Araştırma Yaklaşım

ABSTRACT**PhD Thesis****Evaluation of Teaching Practice Curriculum in the Light of Standard –
Based and Responsive Models**

Etem YEŞİLYURT

Fırat University

The Institute of Social Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Elazığ - July 2010, Page: XVIII + 419

The general aim of this research is evaluating teaching practice curriculum in the light of standard-based and responsive models. “Mixed methods approach” was employed as the research approach and “descriptive model” was employed as the research model. In this context, the quantitative dimension of the research was performed with “singular and relational scanning model” and the qualitative dimension of the research was performed with “nested multiple cases design”.

The population of the research consists of 1668 practicing teacher candidates, 274 practice teachers, 133 university teachers, 134 practice school administrators, 134 practice school coordinators, six managers from the national education directorates, six practice coordinators from the national education directorates, six administrators from faculties, six practice coordinators from faculties and 19 practice coordinators from departments from Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya and Ağrı cities. As sampling method, simple random sampling method was employed. In this context, the sample of this research consists of 1093 practicing teacher candidates, 246 practice teachers, 53 university teachers, 115 practice school administrators, 111 practice school coordinators, 14 practice coordinators from departments, all the managers from the national education directorates, all the practice coordinators from the national education directorates, all the administrators from faculties and all the practice coordinators from faculties.

Data of the research were obtained from the scales and semi-structured interview forms developed by the researcher. During the process of developing scales, the supports of 28 practice teachers, 21 practicing teacher candidates and 41 university teachers were taken. The pilot study of the scale performed on 312 practice teachers and Cronbach Alpha reliability coefficient was found as .979. During scale development process, similar test, test-retest and split-half reliability and correlation analyses were employed. SPSS and NVivo 8 programs were employed for data analysis.

All the standards in the dimensions of “objective, content, learning-teaching process, practice teacher and university teacher” were described as “absolutely

important” and these standards were regarded as the ones that should take part in teaching practice curriculum. The standards in the dimensions of objective, content, evaluation and university teachers were actualized as “partially”, the standards in the dimensions of learning-teaching process and practice teachers were actualized as “moderately”. Other stakeholders of the teaching practice curriculum were determined to generally perform their duties and responsibilities.

Among the problems that practicing teacher candidates frequently faced; stemming from practice teachers, making incomplete practices, not giving importance to course and candidate; stemming from their own, not being able to make themselves adopted by students, worrying about KPSS exam and appointment; stemming from practice school, school administrators’ weaknesses about various matters, teachers’ negative attitudes towards candidates; stemming from university teachers, not giving importance to the course and teacher candidates, deficiencies in monitoring and supervision of the practice process were emphasized.

Among the problems that practice teachers frequently faced; stemming from teacher candidates, candidates’ worries about KPSS exam, not giving importance to teaching practice course, absenteeism; stemming from university teachers, not cooperating enough and not communicate, not monitoring and supervising teacher candidates at the process of practice; stemming from practice school, crowded classes; stemming from themselves, being deprived of employing sanctions on teacher candidates; stemming from time, insufficiency of the practice time were determined.

Among the problems that university teachers frequently faced; stemming from themselves and their colleagues, heavy work load and not giving importance to the course; stemming from practice teachers, not giving importance to the course; stemming from practice schools, making teacher candidates teach courses instead of practice teachers and their view about the courses as a load; stemming from faculty, selecting university teachers without regarding their experiences and suitability; stemming from practicing teacher candidates, not giving importance to the course and not taking the course seriously were determined.

According to the results, the realization levels of the 95 standards determined for teaching practice curriculum should be advanced. For that aim, all the stakeholders, especially practicing teacher candidates, practice teachers and university teachers should perform their duties and responsibilities.

Keywords: Teaching Practice, Curriculum Evaluation, Standard-Based Evaluation Model, Responsive Evaluation Model, Mixed (Qualitative-Quantitative) Research Approach.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
ÖN SÖZ.....	XVI
KISALTMALAR.....	XVII
 BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3 Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
 İKİNCİ BÖLÜM	
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması.....	13
2.1.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye Genel Bakış.....	13
2.1.2. Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılmasında 1997 Yılı Düzenlemesi.....	16
2.1.2.1. 1997 Yılı Düzenlemesinin Gerekçesi ve Sonuçları.....	17
2.1.2.2. 1997 Yılı Düzenlemesine Eleştirel Bakış.....	19
2.1.3. Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılmasında 2006 Yılı Düzenlemesi.....	22
2.1.3.1. 2006 Yılı Düzenlemesinin Gerekçesi.....	23
2.1.3.2. 2006 Yılı Düzenlemesinde Öngörülen Yenilik ve Değişiklikler.....	24
2.1.4. Fakülte-Okul İşbirliği.....	26
2.2. Öğretmenlik Uygulaması.....	30
2.2.1. Öğretmenlik Uygulamasının Amacı.....	30
2.2.2. Öğretmenlik Uygulamasının Önemi.....	32
2.2.3. Öğretmenlik Uygulamasının İlkeleri.....	37
2.2.4. Öğretmenlik Uygulamasının Kapsamı, Planlanması ve Yürütülmesi.....	39
2.2.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesi.....	42
2.2.6. Öğretmenlik Uygulamasında Paydaşların Görev ve Sorumlulukları.....	44
2.2.6.1. Uygulama Öğretmen Adayının Görev ve Sorumlulukları.....	44
2.2.6.2. Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları.....	46
2.2.6.3. Uygulama Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları.....	47
2.2.7. Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlik Uygulamasının Durumu.....	47
2.3. Program Değerlendirme.....	50
2.3.1. Değerlendirmenin Önemi.....	50
2.3.2. Program Değerlendirme Kavramına Genel Bakış.....	51
2.3.3. Program Değerlendirmenin Etki Alanları.....	53
2.3.4. Program Değerlendirme Çeşitleri.....	55
2.3.5. Program Değerlendirme Modelleri.....	57
2.3.5.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	58

2.3.5.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	59
2.3.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	59
2.3.5.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	60
2.3.5.5. Stufflebeam'in Toplam Değerlendirme Modeli.....	61
2.3.5.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli.....	61
2.3.5.7. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli.....	62
2.3.5.8. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli.....	62
2.3.5.9. Stake'in Standart Temelli Değerlendirme Modeli.....	68
2.4. İlgili Araştırmalar.....	74
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	74
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	84
2.4.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi.....	95

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	97
3.1. Araştırma Yaklaşımı.....	97
3.2. Araştırma Modeli	98
3.3. Değerlendirme Sürecinin İşleyişi.....	100
3.4. Evren ve Örneklem.....	101
3.4.1. Nicel Araştırma Yaklaşımı Açısından Evren.....	102
3.4.2. Nicel Araştırma Yaklaşımı Açısından Örneklem.....	103
3.4.3. Nitel Araştırma Yaklaşımı Açısından Çalışma Grubu.....	109
3.5. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	110
3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	110
3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	116
3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Toplanması.....	117
3.7. Verilerin Çözümlemesi.....	118
3.7.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	118
3.7.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	121

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	126
4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	126
4.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
4.1.2. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Amaç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
4.1.3. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	146
4.1.4. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretmen Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	159
4.1.5. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	170
4.1.6. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Uygulama Öğretmeni Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	182
4.1.7. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	197
4.1.8. Uygulama Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	212
4.1.9. Uygulama Okul Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	216

VIII

4.1.10. Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukların Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	221
4.1.11. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	225
4.1.12. Fakülte Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	228
4.1.13. Fakülte Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	232
4.1.14. Bölüm Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	236
4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	241
4.2.1. Uygulama Öğretmen Adayı Deneyim ve İzlenimlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	241
4.2.1.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	244
4.2.1.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	250
4.2.1.3. Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	252
4.2.1.4. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	254
4.2.1.5. Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	255
4.2.1.6. Kuram ve uygulama farkı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	255
4.2.2. Uygulama Öğretmeni Deneyim ve İzlenimlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	256
4.2.2.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	256
4.2.2.2. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	263
4.2.2.3. Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	264
4.2.2.4. Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	264
4.2.2.5. Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	265
4.2.2.6. Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	266
4.2.3. Uygulama Öğretim Elemanı Deneyim ve İzlenimlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	266
4.2.3.1. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlerine yönelik çözümlemeler.....	267
4.2.3.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	269
4.2.3.3. Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	270
4.2.3.4. Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	270

4.2.3.5. Uygulama öğretmen adayı	
kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	270
4.2.3.6. Süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler.....	271
4.2.4. Uygulama Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları	
Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	271
4.2.4.1. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	271
4.2.4.2. Uygulama öğretmen adayı	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	276
4.2.4.3. Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	279
4.2.4.4. Uygulama öğretim elemanı	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	282
4.2.4.5. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	283
4.2.5. Uygulama Öğretmenlerinin Karşılaştıkları	
Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	284
4.2.5.1. Uygulama öğretmen adayı	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	284
4.2.5.2. Uygulama öğretim elemanı	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	290
4.2.5.3. Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	291
4.2.5.4. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	291
4.2.5.5. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	292
4.2.5.6. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	292
4.2.6. Uygulama Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları	
Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	292
4.2.6.1. Uygulama öğretim elemanı	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	294
4.2.6.2. Uygulama öğretmeni	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	295
4.2.6.3. Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	296
4.2.6.4. Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	296
4.2.6.5. Uygulama öğretmen adayı	
kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	297
4.2.6.6. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	298
4.2.7. Uygulama Öğretmen Adayı Önerilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	298
4.2.7.1. Uygulama öğretmenine	
ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	301
4.2.7.2. Uygulama öğretim elemanına	
ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	303
4.2.7.3. Uygulama okuluna ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	305
4.2.7.4. Fakülteye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	307
4.2.7.5. Uygulama öğretmen adayına	
ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	308
4.2.7.6. Zamanlama ve süreye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	309
4.2.8. Uygulama Öğretmeni Önerilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	310
4.2.8.1. Uygulama öğretmen adayına	
ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	310
4.2.8.2. Uygulama öğretim elemanına	
ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	315
4.2.8.3. Fakülteye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	316
4.2.8.4. Uygulama okuluna ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	317
4.2.8.5. Zamanlama ve süreye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	318

4.2.9. Uygulama Öğretim Elemanı Önerilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	319
4.2.9.1. Fakülteye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	319
4.2.9.2. Uygulama öğretmen elemanına ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	322
4.2.9.3. Uygulama okuluna ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	323
4.2.9.4. Uygulama öğretmenine ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	323
4.2.9.5. Ücrete ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	323
4.2.9.6. Standartlara ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	324
4.2.9.7. Süreye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler.....	324
4.2.10. Uygulama Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	324
4.2.10.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	325
4.2.10.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	327
4.2.10.3. Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	328
4.2.10.4. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	328
4.2.10.5. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	329
4.2.10.6. Okul imkanı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	329
4.2.10.7. Standartsızlık sorunlara yönelik çözümlemeler.....	329
4.2.11. Uygulama Okul Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	330
4.2.11.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	331
4.2.11.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	332
4.2.11.3. Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	332
4.2.11.4. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	332
4.2.11.5. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	333
4.2.11.6. Okul imkanı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	333
4.2.11.7. Mevzuat eksikliği kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler.....	333
4.2.12. Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	333
4.2.13. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	333
4.2.14. Fakülte Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	334
4.2.15. Fakülte Uygulama Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	334
4.2.16. Bölüm Uygulama Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	334

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 335

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	335
5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Sonuçlar.....	335
5.1.1.1. ÖUÖP'nin "Amaç" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	335
5.1.1.2. ÖUÖP'nin "İçerik" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	337
5.1.1.3. ÖUÖP'nin "Öğrenme-Öğretmen Süreci" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	340

5.1.1.4. ÖUÖP'nin "Değerlendirme" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	342
5.1.1.5. ÖUÖP'nin "Uygulama Öğretmeni" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	344
5.1.1.6. ÖUÖP'nin "Uygulama Öğretim Elemanı" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	347
5.1.1.7. Uygulama Okul Yönetimi ve Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	349
5.1.1.8. Milli Eğitim Müdürlüğü ve Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	350
5.1.1.9. Fakülte Yönetiminin, Fakülte ve Bölüm Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	352
5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Sonuç ve Tartışma.....	353
5.1.2.1. Uygulama Öğretmen Adayı Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	353
5.1.2.2. Uygulama Öğretmeni Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	356
5.1.2.3. Uygulama Öğretim Elemanı Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	358
5.1.2.4. Uygulama Öğretmen Adayı Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	360
5.1.2.5. Uygulama Öğretmeni Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	363
5.1.2.6. Uygulama Öğretim Elemanı Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	364
5.1.2.7. Uygulama Öğretmen Adayı Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	366
5.1.2.8. Uygulama Öğretmeni Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	368
5.1.2.9. Uygulama Öğretim Elemanı Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	369
5.1.2.10. Uygulama Okul Yönetimi Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	370
5.1.2.11. Uygulama Okulu Koordinatörü Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	371
5.1.2.12. Milli Eğitim Müdürlüğü ve Uygulama Koordinatörünün, Fakülte Yönetimi, Fakülte Koordinatörü ve Bölüm Uygulama Koordinatörünün Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	372
5.2. Öneriler.....	373
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	373
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	382
KAYNAKLAR.....	383
EKLER.....	397
ÖZGEÇMİŞ.....	419

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1	Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulamaları Lisans Programları (2006-2007).....	25
2	Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu.....	43
3	İCVD Modeli İle Diğer Değerlendirme Modellerin Karşılaştırılması.....	64
4	Araştırma Evreninde Yer Alan Katılımcı Türleri ve Sayıları.....	102
5	Uygulama Öğretmen Adaylarının Evren ve Örneklemeye Göre Dağılımı.....	104
6	Uygulama Öğretim Elemanı ve Öğretmenlerin Evren ve Örneklemeye Göre Dağılımı.....	106
7	Uygulama Okullu, Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fakülte Yönetim ve Koordinatörlerinin Evren ve Örneklemeye Göre Dağılımı.....	107
8	Bölüm Uygulama Koordinatörlerinin Evren ve Örneklemeye Göre Dağılımı.....	108
9	Nitel Veri Toplama Aracını Yanıtlayan Katılımcı Sayıları.....	110
10	Pilot Uygulamanın Yapıldığı Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler.....	113
11	Ölçeğin Tamamı ve Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları....	113
12	Benzer Test, Test Tekrar Test ve İki Yarı Test Güvenirlik Analiz Sonuçları.....	114
13	Ölçeğin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri.....	121
14	Uygulama Öğretmen Adayları, Öğretim Elemanları ve Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	127
15	Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetimi ve Uygulama Koordinatörleri ile Uygulama Okulları Yönetimi ve Koordinatörlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	130
16	Fakülte Yönetimi ile Fakülte ve Bölüm Uygulama Koordinatörlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	131
17	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Amaç" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler.....	134
18	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "İçerik" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler.....	147
19	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Öğrenme-Öğretme Süreci" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler.....	160
20	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Değerlendirme" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler.....	171
21	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Uygulama Öğretmeni" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler.....	183
22	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Uygulama Öğretim Elemanı" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler.....	198
23	Uygulama Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	213

24	Uygulama Okulu Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	217
25	Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	222
26	Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	227
27	Fakülte Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	229
28	Fakülte Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	233
29	Bölüm Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri.....	237
30	Uygulama Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Deneyim ve İzlenimlere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	243
31	Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Deneyim ve İzlenimlere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	258
32	Uygulama Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Deneyim ve İzlenimlere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	268
33	Uygulama Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	273
34	Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	286
35	Uygulama Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	294
36	Uygulama Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Önerilere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	300
37	Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Önerilere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	312
38	Uygulama Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Önerilere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	321
39	Uygulama Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenler Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	326
40	Uygulama Okul Koordinatörlerinin Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular.....	331

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
1	Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği.....	29
2	İCVD Modelinde Yapılması Gereken Eylemler.....	67
3	Program Değerlendirme Süreci ve Bu Süreçte İzlenilen Adımların Bir Planı.....	100
4	Uygulama Öğretmen Adaylarının Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Şematik Gösterim.....	242
5	Uygulama Öğretmenlerinin Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Şematik Gösterim...	257
6	Uygulama Öğretim Elemanlarının Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Şematik Gösterim.....	267
7	Uygulama Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim.....	272
8	Uygulama Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim.....	285
9	Uygulama Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim.....	293
10	Uygulama Öğretmen Adaylarının Önerilerine İlişkin Şematik Gösterim.....	299
11	Uygulama Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Şematik Gösterim.....	311
12	Uygulama Öğretim Elemanlarının Önerilerine İlişkin Şematik Gösterim.....	320
13	Uygulama Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim.....	325
14	Uygulama Okul Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim.....	330

EKLER LİSTESİ

Ek No	Ek Adı	Sayfa No
1	Araştırma Ölçeğine Yönelik Faktör ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	397
2	Araştırma Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi Toplam Varyans Açıklama Yüzde Sonuçları.....	400
3	Uygulama Öğretmen Adayı Verilerine İlişkin Analizler.....	401
4	Uygulama Öğretmeni Verilerine İlişkin Analizler.....	406
5	Uygulama Öğretim Elemanı Verilerine İlişkin Analizler.....	409
6	Uygulama Yapılan İlgili Milli Eğitim Müdürlükleri ile Bu Müdürlüklere Bağlı Uygulama Okullarının Listesi.....	412
7	MEB Uygulama İzin Yazısı.....	413
8	Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	414
9	Fırat Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	415
10	İnönü Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	416
11	Dicle Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	417
12	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı.....	418

ÖN SÖZ

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin temel amacı nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Nitelikli öğretmenin özellikleri arasında araştıran, sorgulayan, düşünen, kendini geliştiren, üreten, yenilik ve değişime açık olan, eksiklerini gören ve bu eksikleri telafi eden, eğitim sürecinde öğrenciyi merkeze alan, kuram ile uygulamayı bütünleştiren vb. özellikler yer almaktadır. Bu noktada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları arasında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı” bir yandan öğretmen adaylarının niteliklerini geliştirmeye, diğer yandan onların var olan niteliklerini sorgulamalarına imkân tanımaktadır. Ancak ülke genelinde “Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı”nın öğelerine yönelik standartların olmaması, bu programın amaçlarına ulaşmasına engel teşkil etmektedir. Öte yandan bu programın tüm paydaşlarının “Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı”na yönelik görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile uygulama sürecinde edindikleri deneyim, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmemesi diğer bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu bağlamda “Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi” araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinden başlayarak, konunun kuramsal olarak ortaya konulmasında, uygulama sürecinde ve raporlaştırılması aşamasında yardım, destek ve rehberliğiyle çalışmanın ortaya çıkmasında büyük paya sahip olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Çetin SEMERCİ’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değişik fakülte ve illerde görev yapan öğretmen ve öğretim elemanlarına, öğretmen adayı öğrenci arkadaşlarıma, tezin ölçek geliştirme ve uygulama aşamasında değerli vakitlerinden zaman ayırarak katkıda bulundukları için çok teşekkür ederim. Bu süreçte varlıklarını yanımda hissettiğim ve destek gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ’ye, Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR’a ve Doç. Dr. Burhan AKPINAR’a çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmayla ilgili görüş ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Şener DEMİREL ve Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK ile Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarına içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu günlere gelmemde büyük rol oynayan kıymetli kardeşlerime, tarifi mümkün olmayan biçimde bir destekle ve sabırla yanımda olan eşime teşekkürü bir borç bilirim.

Etem YEŞİLYURT
Elazığ, Temmuz, 2010

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Anabilim Dalı
AİÇÜ	: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
AİÇÜEF	: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Akt	: Aktaran
AÜ	: Atatürk Üniversitesi
AÜKKEF	: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Çev	: Çeviren
DB	: Dünya Bankası
DÜ	: Dicle Üniversitesi
DÜZGEF	: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
EF	: Eğitim Fakültesi
EÜ	: Erzincan Üniversitesi
EÜEF	: Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
FBÖ	: Fen Bilgisi Öğretmenliği
FOG	: Fark Olan Guruplar
FÜ	: Fırat Üniversitesi
FÜEF	: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İCVD	: İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
İÜ	: İnönü Üniversitesi
İÜEF	: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LSD	: Least Significant Difference (En Küçük Anlamlı Fark)
M. No	: Madde No
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
OÖFMA	: Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları
ÖUÖP	: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı
SBÖ	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
SD	: Serbestlik Derecesi
SGD	: Standardın gerçekleşme derecesi

Sıra Ort	: Sıra Ortalaması
SÖ	: Sınıf Öğretmenliği
SÖD	: Standardın Önem Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Analize Yönelik Bilgisayar Programı.)
STD	: Standart Temelli Değerlendirme
TÖ	: Türkçe Öğretmenliği
UÖ	: Uygulama Öğretmeni
UÖA	: Uygulama Öğretmen Adayı
UÖE	: Uygulama Öğretim Elemanı
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitimin niteliği, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de en fazla tartışılan konular arasında yer almaktadır. Eğitimin niteliğini belirleyen en büyük faktörlerden biri nitelikli öğretmendir. Nitelikli öğretmen, kaliteli bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlardan biridir. Bunun bilincinde olan ülkeler, eğitim siteminin temeline nitelikli öğretmen kavramını koymuşlardır. Öğretmenlerin niteliğinin belirlenmesi ve yükseltilmesinde ise hizmet öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarının çağdaş niteliklerle donanmış bireyleri yetiştirmeleri, onların yeterli sayı ve nitelikte öğretmene sahip olmalarını gerektirir. Aksi durumda, toplumun gereksinim duyduğu insan gücü, bilgi çağının gerektirdiği özelliklere sahip olarak yetiştirilemez (Oğuz, 2004, 141). Eğitim ve öğretim hizmetlerinin ülke genelinde dengeli ve verimli olarak yürütülmesinin sağlanması, eğitim kurumlarının değişen ve gelişen sosyal, ekonomik ve teknolojik şartlara ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlamakla mümkündür. Bir öğretmenin niteliğini, temelde onun mesleki ve kişisel özellikleri belirlemektedir. Mesleki özellikler arasında alan, meslek, genel kültür ve yetenek bilgisi yer alırken, kişisel özellikler arasında ise mesleğe yatkınlık, örnek ve model olmak vb. nitelikler ön plana çıkmaktadır (Kavcar, 2002, 1). Öğretmenler, bu özelliklerin büyük bir bölümünü, öğretmen adayı konumunda oldukları hizmet öncesi eğitim süresinde kazanmaktadır.

Mesleki bilgi, beceri ve davranış kazanma açısından son derece önemli olan hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulamalarının çok önemli bir yeri vardır. Çünkü öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulama etkinlikleriyle anlamlı hale gelmekte ve öğretmen adayları kazandıkları bilgileri bu uygulamalarla pratiğe dökmektedirler. Bu durum, eğitim süreçlerinde kuram ve uygulama bütünlüğüne önem verilmesini ve ihmal edilmiş olan uygulama etkinliklerinin ağırlık kazanmasını gerektirmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 16).

Günümüzde öğretmen yetiştirmede izlenen yollar arasında problemlere ve somut yaşantılara dayalı öğrenmeye, gözlemlerinden, yaşadıklarından ve duygularından hareket ederek çalışmaya doğru giden bir yönelme söz konusudur. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram ve uygulamanın bütünleşmesi, öğretmen adaylarının

istenilen standartlara erişmelerine, mesleğe başlamadan mesleki deneyim kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Çağdaş öğretmen eğitimi öğretim programlarının önemli bir ögesini deneyim oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sadece kuramsal bilgilerle donanmaları onların öğretmenlik mesleğini yeterince tanıyamamalarına, meslekte güçlükler ve başarısızlıklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının mesleğin içerisine girerek mesleği somut olarak yaşamaları, onların mesleği daha iyi kavramalarına ve benimsemelerine (Oğuz, 2004, 143-144), kuram ve uygulama bütünlüğüne katkı sağlamaktadır.

Eğitimde kuram ve uygulama arasındaki ilişki üç şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar a) Kuramsız uygulama, b) Uygulamasız kuram, c) Kuramın ve uygulamanın birlikteliğidir. Kuramsız uygulama, bilinçsiz bir devinim; uygulamasız kuram ise düşüncenin gerçeklik alanından kopması ve kendi bedenini yitirmesidir. Eğitim, kendi tanımına, kuramın ve uygulamanın birlikteliğinde kavuşmaktadır (Taşdelen, 2003, 152). Kuram ve uygulamanın birlikteliği ise öğretmenlik uygulaması öğretim programının temel öğeleri arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum oluşturmalarında öğretmenlik uygulaması süreci önemli bir görev üstlenmektedir. Bu bağlamda kuramsal bilgilerin öğretmen adayları için anlamlı hale gelmesinde, meslek bilgisi dersleri kapsamında öğretmenlik uygulaması dersinin önemli bir yeri vardır.

1.1. Problem Durumu

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında birçok alanda olduğu gibi, öğretmen yetiştirme konusuna da önem verilmeye başlanmış; ancak savaş sonrası koşullar öğretmen yetiştirme konusunda nicelik ve nitelik sorununun yaşanmasına neden olmuştur. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren izlenmeye başlanan eğitim politikaları nedeniyle eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme konusunda birçok değişim yaşanmıştır. Öğretmen yetiştirme görevi 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bırakılmasına rağmen bu konu uzun bir dönem fazla ciddiye alınmamıştır. Ancak YÖK, 1994 yılında başlatılan proje çerçevesinde Dünya Bankası (DB)/YÖK modeli olarak tanımlanan bugünkü öğretmen yetiştirme düzenini 1997'de uygulamaya koymuştur (Okçabol, 2005, 201).

Türkiye’de genellikle öğretim programları ve eğitim kurumlarının işleyişi ile ilgili yasal düzenlemelere ağırlık verilmiş ve bunların düzeltilmesiyle iyi öğrencilerin yetiştirileceği düşünülmüştür (Yılman, 2006, 2). Bu bağlamda Türkiye’de, öğretmen eğitiminin temel esasları; Anayasa, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Ayrıca, beş yıllık kalkınma planlarında öngörülen hükümler ile milli eğitim şûralarında alınan tavsiye niteliğindeki kararlar da öğretmen yetiştirme ve eğitimi politikaları üzerinde önemli rol oynamıştır. Ancak, öğretmen yetiştirme öğretim programlarında kuram-uygulama kopukluğu ve eksikliği başta olmak üzere birçok ciddi sorun çözümlenmeyi beklemekte (Öztürk, 2001, 228-234) ve günümüzde eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilen öğretmenlerin nitel açıdan yetersizlikleri görülmektedir.

Öğretmen eğitimi programları; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki temel sistemde incelenebilir. Hizmet öncesi eğitim programları öğretmen adaylarının meslekleri için gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını amaçlamaktadır. Hizmet öncesi eğitimde üç boyut bulunmaktadır. Birinci boyut; genel kültürle ilgili yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan genel eğitim boyutudur. Genel kültür dersleri öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmenin yanında mesleğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. İkincisi; öğretimin yapılacağı alanın içeriği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandıran alan kültürüdür. Üçüncüsü ise; eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, nerede ve nasıl öğretilcek sorularının cevaplarını bilimsel şekilde veren meslek boyutudur (Küçükahmet, 1993, 32-33).

Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adayına alan ve meslek bilgisi ile genel kültür ve öğretmenlik becerileri kazandırmak benimsenen en genel yoldur. Ancak uygulamada bu kazanımların hangi oranda kazandırılacağı ve bu kazanımların nasıl sağlanacağı tartışma konusu olmuştur (Okçabol, 2005, 17). Öğretmen adayı eğitimine yönelik olarak akademik personel, bilginin öğretimini ön planda tutarak genel kültür ve pedagojik formasyonu gereksiz görmekte; uzman eğitici personelin ise genel kültür ve pedagojik formasyona en az bilgi kadar önem verilmesi gerektiğini savunmakta, öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına verilecek eğitimin niteliği konusundaysa uzlaşma gerekmektedir (Yılman, 2006, 20). Bu noktada öğretmenlik uygulaması öğretim programı her iki niteliği de birleştirici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde edindiği öğretmenlik bilgi ve becerilerini uygulaması ve bu becerileri geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri kapsayan ve öğretmenlik yeterliklerini ortaya çıkarmaya katkıda bulunan bir mesleki deneyim sürecidir. Özkan, Albayrak ve Berber'e (2005) göre öğretmen adaylarının bilgilerini kullanmasını sağlayacak uygulamalara ağırlık verilmesi, teorik bilgilerin uygulama etkinlikleriyle değer kazanmasını ve teorik bilgi ile uygulama arasında köprü kurulmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda sorun, daha iyi bir eğitim kuramı ya da daha iyi bir eğitim uygulaması değil, kuramın ve uygulamanın ideal birlikteliğidir. Eğitim amaçlarına, ancak bu birliktelikle ulaşılabilir. Kısaca söylemek gerekirse, eğitim felsefesi ile eğitim pratiği arasındaki karşılıklı bağın korunması gerekir. Felsefeden alan felsefelerine, alan felsefelerinden alan kuramlarına, alan kuramlarından düşünceye, düşünceden düşünmeye, düşünmeden pratiğe gelen çizgide, kuram ve uygulama arasındaki karşılıklı ilişki canlı tutulmalıdır (Taşdelen, 2003, 164).

Öğretim elemanı kadrosundaki sıkıntılar, okulların fakültelerle işbirliğine sıcak bakmaması, öğretmen adayı sayısının fazlalığı, gelişmemiş yörelerde açılan eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına deneyim yaptıracak okul bulma sıkıntısı, okul yönetimi ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin uygulamalara zorluk çıkarması vb. kuram ve uygulama birlikteliğini güçleştirmektedir (Okçabol, 2005, 275). Öğretmen yetiştirmekten sorumlu eğitim fakültelerinin bazılarında akademik personelin yetersiz olması ve öğretim elemanlarının iş yükü fazlalığı da öğretmen adaylarının kuram-uygulama eksikliğini körüklemektedir (Kızılcıaoğlu, 2005, 139). Genel anlamda konu ele alındığında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen eğitimi alanındaki olumlu değişim ve gelişmeye rağmen, kuramın uygulamaya dönüştürülme genel amacının taşıdığı öğretmenlik uygulaması derslerinde problemler yaşanmaktadır. Demircioğlu (2008, III) bu problemlerin yaşanmasında aday öğretmenlere yönelik olarak fakültelerde ve uygulama okullarında rehberlik yapan bazı öğretim elemanlarının ve bazı uygulama öğretmenlerinin, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri hakkında yeterli bilgilerinin olmamasını en önemli nedenlerden biri olarak göstermektedir. Öte yandan Azar (1998, 1) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında etkin bir şekilde yetiştirilmemesini eğitim sisteminin en önemli sorunlarından bir olarak görmektedir.

Eğitim sisteminizin sorunları arasında kuram-uygulama bağının zayıf olması ve çağın öğretmenlere yüklediği yeni rollerin öğretmenler tarafından karşılanamaması genel kabul gören sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Köroğlu Başer ve Yavuz'a (2000, 88) göre geleneksel anlamda bilginin kaynağı ve aktarıcısı konumunda olan öğretmenlerin rolü; günümüzde öğrencilere öğrenme yollarını gösteren danışman konuma gelmiş, bu durum öğretmenlerden beklenen yeni rollerin geliştirilmesi için öğretmen eğitimi programlarında somut uygulamanın yerini ve önemini artırmıştır. Bir mühendis, avukat veya doktor adayı için mesleki ortamda staj çalışmaları yürüterek deneyim kazanması ne kadar gerekliyse, bir öğretmen adayının da okul ortamında yaşantı kazanıp deneyimler geçirmesi o kadar gerekli ve önemlidir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 76). Öğretmen adaylarının çağın gereklerine cevap verebilecek nitelikte ve çok yönlü olarak yetiştirilmesinde, teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi önemli bir adımı oluşturmaktadır (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005).

Öğrenilen bilgiler temelde diğer bilgilerden bağımsız olarak öğrenilmekte, her bilgi kendi kapalı kutusu içerisinde durmakta ve yıllar ilerledikçe de kullanılmayan bu bilgilerin çoğu unutulmaktadır. Bilginin öğrenildiği anda somut olarak kullanılmaması, onun gerçek ortamlarda kullanılmasını zorlaştıracığından, bilgi öğrenildiği zaman öğrenen bu bilgileriyle deneyim kazanmalıdır (Dewey, 1938, 48). Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması en başta bilginin somut kullanılmasını ve öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmasını sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının alan ve öğretmenlik meslek bilgisi ile genel kültür boyutlarındaki yeterlikleri, onların uygulama çalışmalarına katılmaları ile daha net ortaya çıkmaktadır (Sözer, 1990, 57). Çünkü mesleki gelişim bağlamında, öğretmen adaylarının uygulama dersleriyle hem kendisinin zayıf ve güçlü olduğu taraflarını görmekte hem de genel pedagojik ve alanı eğitimi yeterlikleri hakkında bilgi edinmektedir (Köksal, 2008, 50).

Öğretmenlik uygulaması aracılığıyla öğretmen adayları bir taraftan uygulama öğretmenlerini gözlemlemekte diğer taraftan da öğretmen olarak okul ortamını soluma ve nitelikli öğretmen olabilme yolunda eksiklerini görebilme fırsatı yakalamaktadırlar (Gedik ve Göktaş, 2008, 72). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarıyla adaylık sürecinde elde ettikleri ve kendilerinde var olduğunu düşündükleri mesleki öz yeterliklerini de uygulama dersleriyle somut olarak uygulamaya koyma fırsatı elde etmektedirler. Kahyaoğlu ve Yaygın (2007, 79) öğretmenlik uygulaması süreci

sonunda, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklere ilişkin kendilerini değerlendirme fırsatı elde ettiklerini belirtmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu izlenimleri onların ilerdeki başarısını olumlu yönde etkileyecek, olumsuz izlenimler ise mesleğe girmeyi engelleyebileceği gibi meslekten kopmalarına da yol açabilecektir. Bu durum öğretmenlik uygulamalarının önemini daha da arttırmaktadır (Ada 1991, 10-11; Kuran 1992, 292).

Öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan zorluklar, bu programın yukarıda belirtilen amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Öğretmeni yetiştiren ve istihdam eden kurumlar arasında yeterli diyalog ve işbirliğinin olmaması ve öğretmenlik uygulamalarını yürütmeye görevli personelin konuya uygun nitelikten uzak olmaları öğretmenlik uygulamalarının önündeki en temel problemler arasında yer almaktadır. Ayrıca kurumlar arasında iletişim ve işbirliğinin yetersiz olması, tarafların bu konuya yeterince önem vermemeleri, görevlilerin ders yükü fazlalığı veya konuya ilişkin düzenleme, danışma ve rehberlik çalışmalarındaki yetersizliği de konuyla ilgili problemler arasında yer almaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 116-119). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının diğer sorunları arasında; uygulama süresinin yetersiz olması, aday öğretmenlerin farklı öğretmenler yerine tek bir uygulama öğretmenine bağlı kalmaları, uygulamaların öğretmenlik deneyimi olan eğitim bilimleri öğretim elemanları yerine ilgili bölümlerin uygulama yapılan okul düzeyinde öğretmenlik deneyimi bulunmayan elemanlarınca yapılması da yer almaktadır (Yılman, 2006, 338).

Bir eğitim sisteminin sorunları, verimi, niteliği ve başarısı hakkında bilgi veren en önemli göstergelerden biri öğrenci davranışlarıdır. Eğitim sürecinde yapılacak gözlemlerle öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin ve olumsuz davranışların bulunduğu tespit edilebilir. Değerlendirmenin ilk ve belki de en açık nedenlerinden biri ilgili tüm kişilere öğrencinin, öğretmenin hedeflediği noktalara ne kadar ulaştığının açık ve kullanışlı bir özetini ve hesabını vermektedir (Kutlu, 2003). Bu bakımdan uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının görüş ve gözlemleri büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde düşünen ve düşündüğünü eyleme dönüştüren insan tipinin yetiştirilmesinin temele alınması, eğitim süreçlerinde kuram uygulama bütünlüğüne önem verilmesini ve uygulama etkinliklerinin ağırlık kazanmasını gerektirmektedir. Bu durum aynı zamanda eğitimde yeni bir uzmanlık alanı olarak gelişen öğretmenlik

uygulamasının çeşitli yönleriyle incelenmesi ve alandaki sorunların açıklığa kavuşturulmasını da beraberinde getirmektedir. Hacıoğlu ve Alkan'a (1997, 16) göre bu noktada konuyla ilgili cevaplanması istenilen sorular arasında:

- Uygulama etkinliklerinin planlanması, organizasyonu, yürütülmesi ve değerlendirilmesi hangi esaslara dayandırılmalıdır?
- Gerçek bir ortamda uygulama çalışmaları ne tür etkinlikleri içermelidir?
- Uygulama yapılan ortamın konularının yeterlik düzeyi ya da minimum standartları ne olmalıdır? soruları yer almaktadır.

Öğretmenlik uygulaması süreci kuram ile uygulamayı bütünleştiren bir köprü görevini üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarını mesleki standartlara ulaştıracak düzeydeki etkinliklerle yürütülmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecinden geçen öğretmen adaylarının sorumlulukları, uyacakları kurallar ve değerlendirilme biçimleri öğretmenlik uygulamasında yer alan kişilerin görevleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamasında başta uygulama okul yönetimi ve koordinatörü, milli eğitim müdürlüğü yönetimi ve uygulama koordinatörü ile fakülte yönetimi, fakülte ve bölüm uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları yer almaktadır. Ancak öğretmenlik uygulamasından sorumlu olan bu kişilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bütüncül bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Öğretmen adaylarının temelde kendi branşına yönelik sorumluluk sahibi olmaları gerektiği nedeniyle, adayların kendi alanına uygun deneyim kazanmaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik uygulamalarının ortak esaslara göre yürütülüp değerlendirilmemesi bu konuda çeşitli eksikliklerin ortaya çıkmasını neden olmaktadır. Bu durumun kaynağını, öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı boyutlarına yönelik ortak standartların olmaması ve bu standartlara göre ilgili öğretim programının değerlendirilmemesi oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarının olmaması ve bu programın program değerlendirme modelleri yardımıyla detaylı olarak değerlendirilmemesi başka bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın, öğretmenlik uygulaması öğretim programına ilişkin yukarıda belirtilen problemlerin giderilmesi noktasında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının;

1. Amaç,
2. İçerik,
3. Öğrenme-öğretme süreci,
4. Değerlendirme,
5. Uygulama öğretmeni,
6. Uygulama öğretim elemanı boyutlarına ilişkin standartlar ve bu standartların gerçekleşme düzeyi nedir? Bu standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin bağımsız değişkenler (cinsiyet, katılımcı türü, program türü, il) arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak;

7. Uygulama okul yöneticilerinin,
8. Uygulama okul koordinatörlerinin,
9. Milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin,
10. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin,
11. Fakülte yöneticilerinin,
12. Fakülte uygulama koordinatörlerinin,
13. Bölüm uygulama koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyi nedir?

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak;

14. Uygulama öğretmen adaylarının,
15. Uygulama öğretmenlerinin,
16. Uygulama öğretim elemanlarının deneyim ve izlenimleri nelerdir?

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak;

17. Uygulama öğretmen adaylarının,
18. Uygulama öğretmenlerinin,
19. Uygulama öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak;

- 20. Uygulama öğretmen adaylarının,
- 21. Uygulama öğretmenlerinin,
- 22. Uygulama öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak;

- 23. Uygulama okul yöneticilerinin,
- 24. Uygulama okul koordinatörlerinin,
- 25. Milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin,
- 26. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin,
- 27. Fakülte yöneticilerinin,
- 28. Fakülte uygulama koordinatörlerinin,
- 29. Bölüm uygulama koordinatörlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde değişimin ve gelişimin sürekliliği yaşamı gittikçe karmaşık hâle getirmektedir. Bu karmaşıklık ise yetişen nesillerin çağın gerektirdiği niteliklerle yetiştirilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Nesillerin nitelikli yetişmelerinde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Dolayısıyla eğitim kurumları ve öğretmenlerin rol sorumlulukları artarak, öğretmenlerin daha nitelikli olmaları zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenlerin nitelikli olmalarındaki en önemli basamak onların hizmet öncesi eğitim sürecinden geçmektedir. Hizmet öncesi eğitimde ise öğretmen adaylarının eğitim fakülteleri ve uygulama okullarında aldıkları eğitim, öğretmenlerin kalite ve niteliklerini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Demircioğlu, 2008, 1). Bu bağlamda, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin ilk ve birinci elden somut göstergelerini sunmaya yardımcı olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programı hakkında, gerek uygulama öğretmen adayları, gerek uygulama okulu yöneticileri ve öğretmenleri, gerekse de eğitim fakültesindeki uygulama öğretim elemanlarının büyük bir bölümü yeterli bilgiye sahip değildir (Ergüneş, 2005, 108). Öte yandan, öğretmenlik uygulaması öğretim programı öğelerinden olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, uygulama öğretmeni ve

uygulama ğretim elemanlarına yönelik ülke çapında ortak standartların olmaması bu programın amaçlarına ulaşmasında büyük engel teşkil etmektedir. Kılınç ve Salman'a (2007, 24) göre, ğretmen adaylarının belirli standartlara sahip olarak yetişmeleri bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Hizmet ncesi ğretmen eğitimi ile ilgili sorunlara köklü çözümler getirilemezse, ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli öğretmenler yetiştirmek zor olacaktır. Öğretmen eğitimi ğretim programlarının çeşitli yönlerden değeriendirilip geliştirilmesi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenin niteliğinin artırılması konuları ülkemizde ve birçok ülkede araştırılan ve tartışılan konular arasında yer almaktadır (Oğuz, 2004, 143). Türkiye'de ğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar, ğretmen adaylarının, alan-mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve mesleğinin inceliklerini kavrayabilmek için uygulama sürecine katılması gerektiğini; ancak öğretmenlik uygulamasına yeterince önem verilmediğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de öğretmenlik uygulaması ğretim programının çeşitli öğelerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ancak ğretmenlik uygulaması ğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, uygulama ğretmeni ve uygulama ğretim elemanlarına yönelik standart geliştirme ve bu standartlara göre öğretmenlik uygulaması ğretim programının değeriendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca uygulama ğretmen adayları, ğretim elemanları ve öğretmenleri, uygulama okul yönetimi ve koordinatörü, milli eğitim müdürlüğü yönetimi ve uygulama koordinatörü ile fakülte yönetimi, fakülte ve bölüm uygulama koordinatörünün görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik yeterli ve kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması ğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değeriendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın, alandaki eksikliği giderebileceği ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi çabalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, program geliştirme ile ğretmen yetiştirme ğretim programları alanında çalışan araştırmacılar için somut veri oluşturmada, ileride yapılacak araştırmalara yön vermede ve veri sağlamada, dünya da ve Türkiye'de eğitim alanındaki gelişmelere dayalı olarak zaman içerisinde güncelleştirilebilecek ğretmen eğitimi ğretim programı standartlarına temel olması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Araştırmaya katılanlar, araştırma ölçeklerini kendi görüşlerini doğru olarak yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenlik uygulaması öğretim programı standartlarının belirlenmesinde ve bu standartların gerçekleşme derecesinin değerlendirmesinde, uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanları görüş belirtirken yansız davranmışlardır.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırma,

1. Çalışma kapsamında toplanan verilerle,
2. Bu alanda araştırmacı tarafından ulaşılan ulusal ve uluslar arası literatürle,
3. Veri toplama araçlarından ölçek ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla,
4. 2008–2009 akademik yılında Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı merkez ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenleri, bu okulların yöneticileri ve uygulama koordinatörleri ile bu illerin milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve uygulama koordinatörlerinin görüşleriyle,
5. 2008–2009 akademik yılında Fırat, Erzincan, Atatürk, Dicle, İnönü ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenliği ABD’de son sınıfta öğrenim gören uygulama öğretmen adayları, bu fakültelerin yöneticileri, uygulama koordinatörleri ve bölüm uygulama koordinatörlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırma kapsamındaki bazı kavramların tanımları verilmiştir.

Bölüm uygulama koordinatörü: Fakülte ve uygulama okulu işbirliği sürecinde, bölümün öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yönetim işlerini hazırlayan ve yürüten öğretim elemanıdır.

Fakülte uygulama koordinatörü: Öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama etkinliklerinin; öğretim elemanı, millî eğitim müdürlüğü koordinatörü ve

uygulama okulu koordinatörüyle birlikte planlanan ve belirlenen koşullara göre yürütülmesini sağlayan, eğitim ve öğretimden sorumlu dekan yardımcısıdır.

Millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü: Öğretim adaylarının okullarda yapacakları uygulamaların, fakülte ve okul koordinatörleriyle birlikte planlanan esaslara göre yürütülmesine yarayan, ilde millî eğitim müdürü veya yardımcısı, ilçede ise ilçe millî eğitim müdürü ya da şube müdürüdür.

Öğretmen adayı: Öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir.

Öğretmenlik uygulaması: Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırır. Belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği düzen gerektiren bir süreçtir.

Uygulama okulu koordinatörü: Okulundaki uygulama etkinliklerinin belirlenen esaslara uygun olarak yürütülmesi için uygulama okulu, ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan okul müdürü veya yardımcısıdır.

Uygulama okulu: Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, özel, yatılı ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarıdır.

Uygulama öğretim elemanı: Deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanıdır.

Uygulama öğretmeni: Uygulama okulunda görev alan, öğretmenlik formasyonuna sahip tecrübeli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmenidir.

Standart: Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesi için, programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ile uygulama öğretmeni ve öğretim elemanına yönelik yerine getirilmesi gereken asgari özelliklerdir.

Not: Standart kavramı haricindeki tüm tanımlar, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönerge alınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar üzerinde durulmuştur. Balcı'nın (2001, 64) McMillan ve Schumacher'den (1984) aktarımına göre, literatür taraması, problemin tanımlanması ve sınırlandırılmasına, araştırmayı tarihsel bir perspektife yerleştirmeye, araştırmada istenmeyen tekrarları önlemeye, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine yardımcı olmaya, bilgilerin önceki bilgiyle ilişkilendirilmesine ve yeni araştırmalara imkan tanımaktadır.

2.1. EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, eğitim fakültelerinin yapılandırılmasında yapılan çeşitli düzenlemeler ve fakülte-okul işbirliği üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmeye Genel Bakış

Eğitim ve öğretmen yetiştirme, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze gündemdeki yerini önemle koruyan konulardır. Ancak ekonomik gelişme, kalkınma, sanayileşme ve savunma gibi daha hayati ve öncelik taşıyan sorunlar arasında eğitime gereği kadar önem vermek mümkün olmamıştır (DPT, 1973, 109). Türk eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme bakımından yaklaşık 160 yıl gibi köklü bir geçmişe ve zengin bir deneyime sahiptir. Bu zengin birikimin içinde olumlu modeller bulunduğu gibi, olumsuz örneklerle de rastlamak mümkündür (Kavcar, 2002, 11).

Nitelikli bir eğitim için, öğretmen eğitiminin öneminin farkında olan Türk Devleti, pek çok Milli Eğitim Şura'sında bu konuyu gündeme getirmiştir. Cumhuriyetin kurulmasından günümüze kadar toplanan şura çalışmaları incelendiğinde en az yedisinde öğretmenlik mesleği ile ilgili öneri kararları alındığı görülmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 38). Türkiye'de öğretmen eğitimi tarihi süreç içerisinde toplumumuzdaki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelerden etkilenmiş ve bu gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunun önemli bir sorun olarak görülmesinin nedenleri arasında, öğretmen açığını

kapatmak için toplumda “kim öğretmen olamaz” zihniyetinin sürüp gütmesi ve bu mesleğin kapısı açık, girişi kolay bir meslek olarak görülmesidir (Akyüz, 2007, 380).

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme çalışmalarında; köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri, kız ve erkek teknik öğretmen okulları, ticaret yüksek öğretmen okulları ve yüksek öğretmen okulları gibi okullar akla öncelikle gelmektedir. Ancak bu konuda Yapıcı ve Yapıcı (2004, 54), öğretmen yetiştirme çabalarının 16 Mart 1848 Öğretmen Okulları’nın kuruluşundan itibaren başladığını göz önüne aldığımızda, öğretmen yetiştirme görevinin YÖK’e devredildiği 1982 yılına kadar birçok olumlu girişime rağmen, öğretmen yetiştirme sisteminde iç tutarlığa sahip bir politika ve eğitim felsefesi tutturulamadığı ve iç tutarsızlığın temel kaynağını öğretmen yetiştirme kaynağındaki çeşitliliğin oluşturduğunu savunmaktadırlar.

Öğretmen yetiştirmede 1996 yılına kadarki temel felsefe, toplumun ihtiyacı ve beklentileriyle ilgilidir. 1923’ten 1996 yılına kadar öğretmen yetiştirmede temel amaç, her şeyi bilen öğretmeni yetiştirmek; temel beklentiyse öğretmenlerin toplumsal kalkınmanın itici gücü olmalarıydı. Bunların yanı sıra öğretmen yetiştirme kurumlarındaki öğretim programlarında yer alan dersler de bu nitelikteki öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktaydı (Üstüner, 2004). Öğretmen yetiştirme görevi 1981 yılında yayımlanan ve 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasayla Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanan üniversitelere verilmiştir. 1989’da tüm öğretmen yetiştiren programlar 4 yıl olmuştur. Bu düzenlemelerin temel amacını, genel anlamda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim kalitesinin artırılması oluşturmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak 1994 yılında uygulamaya konulan, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde yerli ve yabancı uzmanlar ile eğitim fakülteleri öğretim elemanları, nitelikli öğretmenin nasıl yetiştirileceğini görüşmüşlerdir. Görüşmelerden eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, öğretmenlik formasyonunun yeterince kazandırılmadığı kanaati oluşmuştur. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının alan bilgisi bakımından yeterli oldukları, ancak öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına yönelik bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu görülmüştür (Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000).

Eğitim sistemleri, bilim ve teknolojiye gelişmeler ile toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü dikkate alarak yeniden şekillenmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar da eğitim sisteminin bir parçası olduğundan bu sistemler de meydana gelen

değişme ve gelişmelerden doğrudan etkilenmekte ve bu etkilenme karşısında öğretmen yetiştirme sisteminde alternatif yaklaşımlar gündeme gelmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen eğitimi alanındaki yeni gelişmeler ve milli eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmeni yetiştirme çabaları çerçevesinde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir. Yükseköğrenim Kurulu’nun girişimleriyle eğitim fakültelerindeki lisans programları yeniden düzenlenmiş ve bu programlar 1998-99 öğretim yılından itibaren tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 2008c). Bu bağlamda Üstüner’e (2004) göre yeniden yapılandırılmanın gerekçesini, geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar ile var olan yapının çağın ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olması oluşturmaktadır. Yeniden yapılanmanın genel gerekçelerinden bir diğeri ise, uygulama boyutu olmadan kuramsal bilginin etkili olamayacağıdır.

Öğretmenlik uygulamasının ortamı okuldur. Öğretmen adayları, becerilerini geliştirmek ve mesleğin inceliklerini kavrayabilmek için bu ortamlarda bulunmalıdırlar. Bunlar bilinmesine rağmen Türkiye’de öğretmenlik uygulamasına yeterince önem verilmemiştir. Yeniden yapılanma süreci, eğitim fakültelerinin program ve yapılarında yeni düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. Bu düzenlemelerden birisi de öğretmen adaylarının, kuramsal bilgi ve becerilerini okullarda daha fazla uygulamaya koymalarını, öğretmenlik mesleğini her yönüyle daha iyi tanımalarını ve mesleğe hazırlanmalarını sağlamaya yöneliktir. “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ile; öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir (MEB, 1998).

Öğretmen yetiştirmede dünyaca kabul görmüş iki yaklaşım vardır: Bunlardan biri teori-pratik yaklaşım, diğeri ise pratik-teori yaklaşımıdır. Bu yaklaşımların teori-pratik yaklaşımını eğitimciler, öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin teoriye dayalı olması ve alınan bu teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamında öğrenme faaliyetleri ile ilişkilendirilmeden verilmesi olarak nitelendirmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımda formal öğrenim sürecinde öğretmen adaylarına verilen teorik bilgilerin

sistemli ve kontrollü bir şekilde pratiğe dönüştürmeleri için çok az şans tanınmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmen adaylarına sınıf yönetimi ve disiplin konularının teorik olarak verilmesine rağmen bu öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında sınıfı kontrol edemedikleri görülmüştür. Buna bağlı olarak pratikte genel olarak öğretmen adaylarının ve yeni öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlayamama, sınıfı düzenleyememe, öğrenci çalışmalarını değerlendirememe, uygun materyalleri kullanamama, soru sorma tekniklerini bilememe, öğrencileri motive edememe ve bireysel farklılıkları algılayamama gibi temel problemlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Azar, 1999, 42-42).

Pratik-teori yaklaşımıdaysa, öğretmen yetiştirme programlarında teorik bilgiden ziyade sınıf içi uygulamaları içeren çalışmalara daha çok önem verilmektedir. Bu yaklaşımdan yararlanarak, birçok ülke öğretmen sertifika programlarına yeni bir boyut kazandırarak öğretmen yetiştirme programlarını yeniden yapılandırmışlardır (Azar, 2003). Türkiye’de de öğretmen yetiştirme yeniden yapılanmanın gerekçelerinden birini pratik-teori yaklaşımının oluşturduğu söylenebilir.

2.1.2. Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılmasında 1997 Yılı Düzenlemesi

Ülkenin ihtiyaçları, insan gücü planlaması, nitelikli ve uygun sayıda öğretmen yetiştirme, Milli Eğitim Bakanlığı ile sağlıklı ve sıkı ilişkiler gibi önemli konular nedeniyle eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştirme sisteminde köklü bir düzenlemeye gerek duyulmaktaydı (Kavcar, 2002, 5). Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konulmuştur. Yeniden yapılandırma ile eğitim fakültelerinde ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar açılmış, ortaöğretim alan öğrencilerinin öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi yönünden daha donanımlı hale gelmeleri için "Tezsiz Yüksek Lisans" programlarını başlatılmış, uygulama okulları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili ilişkiler artırılmış, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş ve eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır.

Yeniden yapılanma çalışmalarında, eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren programları, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak biçimde şekillendirilmiştir (YÖK,

2008b). Bu yapılandırmanın temel amacını, ülkenin ihtiyaçlarına cevap verecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek oluşturmuştur. 1997 düzenlemesiyle uygulama ağırlıklı hâle getirilmiş olup, bu düzenlemenin diğer amaçlarını eğitim fakültelerinin programları arasında birlik sağlamak ve gelişmiş ülkelerin standartlarını yakalamak (Alakuş, Oral ve Mercin, 2005) oluşturmuştur. Kızılcıaoğlu (2005, 133-143) ise yeni düzenlemenin amaçlarından birini, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması olarak ele almış ve bu düzenlemeyle ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans ve gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde adımlar atıldığını savunmuştur. Öte yandan Aslan'ın da (2003, 27) belirttiği gibi, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılma çalışmalarına geçilmeden önceki dönemlerde üç haftalık bir süreyi kapsayan öğretmenlik uygulamaları, ülke genelinde standart denilebilecek ve uygulama esaslarının dayandığı temel bazı ilkelerin yer aldığı bir "Uygulama Yönergesi" bulunmuyordu. Dolayısıyla bu düzenleme ile bir bakıma belirli standartlar ortaya konulmuştur.

2.1.2.1. 1997 Yılı Düzenlemesinin Gerekçesi ve Sonuçları

Mevcut öğretmen yetiştirme programlarıyla, geleceğin öğretmenini yetiştirmenin mümkün olmadığı ve teknolojik değişimlerin de etkisiyle toplumsal yapının hızla değiştiği görülmektedir. Bu değişim öğretmen eğitimini, öğretmenden beklenenleri ve onların rollerini de değiştirmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde de değişimi gerekli kılmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğrenciye sunulan teorik ve uygulamalı çalışmalar aracılığı ile kazandırılması gereklidir. Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme ile yeteri düzeyde ilgilenmedikleri, bunun yerine bilim ve temel araştırma yapmaya yönelmeleri de yeni düzenlemenin gerekçeleri arasında yer almıştır (Üstüner, 2004). Öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasının gerekçeleri şunlardır (YÖK 1998d, 14-19):

1. Varoluş amacı “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme” olan eğitim fakülteleri, bu amacından “bilim ve temel araştırma yapma” doğrultusunda sapmıştır.

2. Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan alan öğretmenliği programları ile fen-edebiyat fakültelerinin programları arasında benzerlikler oluşmuş, eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiştir.
3. Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalınmıştır.
4. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına “alan öğretimi” yapılmamış ve bu konu ihmal edilmiştir.
5. Yükseköğretim kurulu ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır.
6. Öğretmen yetiştirmeye yönelik “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.
7. Eğitim fakültelerinin kaynakları nitelikli öğretmen yetiştirme doğrultusunda değil, temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanılmıştır.
8. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır.

Konuyla ilgili olarak Gödek (2004, 4) öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma öğretmen eğitimi programlarının adlarının, sürelerinin değiştirilmesi veya var olan programlara ek programlar eklemesiyle değil; radikal görüşlerin, uygulamaların ve ilgili kurumlardaki insanların kültürlerindeki değişimle sağlanabileceğini vurgulamaktadır. 1997 düzenlemesi kapsamında yapılan çalışmaların sonuçlarını Üstüner (2004) şöyle sıralamaktadır.

1. Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmıştır.
2. Öğretim elemanları lisansüstü öğrenim için yurt dışına gönderilmiştir.
3. Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.
4. Milli Eğitim Bakanlığı ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır.

5. Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.
6. Lisans düzeyinde on altı öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir.
7. Öğretmen yetiştirme ve okul programları arasında paralellik kurulmuştur.
8. Öğretmenlik formasyonu oluşturmak amacıyla verilen dersler yeniden düzenlenmiş, bu derslerin sayısı ve miktarı artırılmış, formasyon dersleri ile alan derslerinin paralel olması sağlanmıştır.
9. Öğretmenlik formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur.
10. Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri tüm öğretmenlik programlarına zorunlu dersler olarak konulmuştur.
11. Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
12. Tüm öğretmen yetiştiren programlara zorunlu bilgisayar dersi konulmuştur.
13. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır.

Genç, Sarıçam ve Bakır (2001, 41-42) ise, eğitim fakültelerinin lisans programlarının yeniden yapılandırılmasının sonuçları çerçevesinde öğretmenlik formasyonu derslerine ağırlık verildiğini, derslerin sırasının belirli bir anlayışa göre belirlendiğini ve fakülte-okul işbirliği kapsamında programa Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması adlı derslerin konulmasıyla uygulamaya ağırlık verildiğini belirtmişlerdir.

2.1.2.2. 1997 Yılı Düzenlemesine Eleştirel Bakış

Yeniden yapılandırmanın olumlu yanları olarak; özel öğretim yöntemleri konusuna ağırlık verilmesi, meslek öncesi öğretmenlik uygulamalarının artırılması, sınıf öğretmenliği sorununun ciddi olarak ele alınması, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmenin hedeflenmesi ve öğretmen adaylarının kendi ilgi, ihtiyaçları ve becerileri doğrultusunda yan alan eğitimi uygulamasının getirilmesi vurgulanmaktadır (Kavcar 2003, 84-85). Ayrıca, yeni programlarda seçmeli derslere yer verilmesi (YÖK, 1998b) bu düzenlemenin olumlu yanlarını ortaya koymaktadır.

Yeniden yapılandırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı ile yeterli düzeyde işbirliği yapılmamış ve eğitim fakültelerinde yürütülen çeşitli geliştirme etkinlikleri gerçekçi ve ihtiyaca dönük olarak gerçekleştirilmemiştir. Tezsiz yüksek lisans programları Türkiye koşullarına ve gerçeklerine uymamaktadır. 8 yarıyıllık lisans programları 7 yarıyla indirilmiştir. 3,5 yıllık öğrenimde bazı dersler eksik kalmıştır.

Öğrenci lisans ve yüksek lisans öğrenimini yeterince alamamaktadır. 3,5 yıldan sonra 1,5 yıllık dönemde öğretmen adayı alandan uzaklaşmakta ve boşluğa düşmektedir. Yeni programların bir kısmında yan alan uygulamasına yer verilmiş ve yan alan uygulamasına göre, öğretmen adaylarının kendi ana branşları yanında ek bir branşta yetiştirmeleri öngörülmüştür. Ancak bu uygulama, yan alanı olan öğretmenlik programlarında alan derslerinin yetersiz kalmasına neden olmuştur. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konusunda eğitim fakültesi öğretim elemanları yeterince eğitilememiştir. Maliye Bakanlığı altı öğretmen adayından daha az olan guruplara ödeme yapmadığından dolayı, uygulama okullarına öğretmen başına altı öğrenci gönderilmesi okul uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesine engel olmaktadır. Türkiye’de Okul Deneyimi I ve II ile Öğretmenlik Uygulaması’nın uygulama süresi gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirmedeki uygulamalarına bakıldığında sınırlı kalmaktadır. Yeniden yapılandırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı-Yükseköğretim Kurulu ve Fen Edebiyat-Eğitim Fakültesi işbirliği yeterince sağlanamamıştır. Yeniden yapılandırma sürecinde bölüm biçimindeki örgütlenme bozulmuştur. Anabilim dalına dönüş bir takım sıkıntılara yol açmıştır. Bölümler anabilim dallarına dönüştürülerek küçültülmüştür. Bölümden anabilim dallarına geçiş özellikle yazışma sıkıntılarının doğmasına yol açmıştır (Kızılçaoğlu, 2005, 135-139). Bunların yanı sıra 1997 düzenlemesi birçok olumsuz durumu beraberinde getirmiştir.

Yeniden yapılandırma süreci ile yenilenen ders programlarında zaman zaman dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal ilişki kurulamamıştır. 150 yıllık öğretmen yetiştirme deneyim ve birikimimizin dışlanması, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin düzenlenişindeki yanlışlıklar, yapılması gereken uygulamaların olanaksızlıklar nedeniyle gereği gibi yapılamaması, lisans dersleriyle yüksek lisans diploması verilmesi, var olan akademik “tezsiz yüksek lisans” öğreniminin sertifika programlarına dönüştürülerek bozulması, bazı branşlarda öğretmenlerin 5,5/6 yılda yetiştirilirken bazılarında 4 yılda yetiştirilmesinin öğrenim süresi açısından bir tutarsızlığı doğurması, aynı öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan öğrencilerin farklı diplomalarla vasıflandırılması, öğretmenlik mesleğini tercih etmenin lisans öğrenimi sonuna ertelenmesi, farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarının (sertifika programlarının devamı, tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci alımlarının farklı ölçütlere bağlanması ve bu konuda üniversiteler arasında ortak bir uygulamanın olmaması. vb), devam etmesi, tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliğine başvurabilecek

lisans mezuniyetlerinin çok t rl l    vb. noktalar vurgulanmaktadır. Öğretmenlik için çok gerekli olan “genel kültür” boyutu göz ardı edilmiş ve psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim psikolojisi, Türk eğitim tarihi gibi dersler programda yer almamaktadır. Ayrıca tezsiz yüksek lisans uygulaması, öğretmenler arasında tezsiz yüksek lisans yapan – yapmayan ikili ini ve  eki mesini doğurmaktadır (Kavcar 2003, 84-85). Bunun sonucunda, öğretmenlerin ele tiriden ve çok yönlü düşünceden yoksun yeti meleri ile aynı pedejojik formasyon dersleri almalarına karşın tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin uygulamada diğer meslektaşlarına karşı   retim kademesi bakımından hiyerarşik üstünlük kurmaya çalışmaları ortaya çıkmıştır.

Yeniden yapılandırmanın öngördüğü “uygulama ağırlıklı   retmen yetiştirme” sürecinin gereği gibi i letilememesinin temel nedeni   retim  yesi azlı ıdır. İçtihad alanının da diğer meslek guruplarına göre daha fazla olması nedeniyle   retmen yetiştirmede niceliksel bir artış sağlanmış ancak nitelik yönünden bir ilerleme ger ekle tirilememi tir. “Okul Deneyimi” ve “  retmenlik Uygulaması” dersleri uygulama kitapları birçok açıdan yetersiz kalmıştır. Öğretmenlik formasyonu dersine ait kaynak kitaplar birçok eğitim fakültesinde yetersizlikleri nedeniyle kullanılmamaktadır. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, özel   retim yöntemleri gibi derslerin uygulama saatleri ile nitelikli   retmen yetiştirmeye önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiş olmasına rağmen uygulamada neyin yapılacağına ilişkin bir belirsizlik yaşanmaktadır. Ayrıca   retmenlik mesleği tercihinin lisans öğrenimi mezuniyeti sonrasına bırakılmış olması “Hiçbir şey olamadık, bari   retmen olalım” anlayışının devam etmesine ve mesleğin çözümsüzlük içinde olan öğrenciler tarafından bir çözüm yolu olarak görülmesine neden olmaktadır. Yeniden yapılandırma sürecinde “eğitim programları ve   retim”, “eğitim yöneticiliği ve deneticili i” gibi anabilim dallarına   renci alımları durdurulmuştur ( st ner, 2004). Bu tablo eğitim bilimleri bölümünün lisans düzeyinde   renci yeti tirmesini sonlandırı ı için, bölüm yüksek lisans düzeyinde   renci almaya ba lamı  olup, bu durum beraberinde kimi zaman nitelikli eğitim bilimi adamı yetişmesini engellemiştir.

Dönmez (1998, 73-75),   retmenlik programlarının yapılandırmasının bilimsel ölçüte uymadığını, yeni modelin tutarlı olmadığını, kapatılan ve açılan programların neye göre açılıp kapandı ının anla ılmadı ını, eğitim fakültesi   rencilerinin lisansüstü öğrenim görmelerinin  n n n tıkanı ını,   retmen yetiştirme konusuna bir bütünlük

getirmediğini, eğitim bilimleri alanının yok sayıldığını vb. belirterek yeniden yapılandırma denilen bu uygulamanın aslında bir yeniden yapılandırma olmadığını amaç, süreç ve sonuç açısından ifade etmiştir. Öte yandan Yoldaş, Aycan, Arı ve Türkoğuz (2002), farklı alanlarda yetiştirilmesi düşünülen öğretmen adaylarına aynı uygulamaların yaptırılmaya çalışılmasının, kendi mesleki alanlarında yeterli uygulamaya ağırlık verilememesine neden olduğunu öne sürmektedir.

Yeniden yapılanma adı altında öğretmenlik meslek bilgisi açısından yapılan en somut açılım ders sayıları ve isimlerinde yapılmış ve bu durum yeniden yapılanma olarak adlandırılmıştır. Ayrıca yeniden yapılanma adı altında en karmaşık, düzensiz, derme-çatma veya toplama ve çelişkili programlar eğitim fakültelerinde yapılmıştır. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon dersleri, bilim dallarının yerine çeşitli bilim dallarından seçilen konulara dayandırılmıştır (Yılman, 2006, 325-331).

2.1.3. Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılmasında 2006 Yılı Düzenlemesi

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında ayrıntılı bir biçimde ortaya konulan geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, programların güncellenmesi ve tezsiz yüksek lisans uygulamasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Düzenleme, 1997-98 yapılanmasını değiştirmek amaçlı olmayıp, yürürlükte olan programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir (YÖK, 2007, 62). Programlar, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren, birinci sınıflardan başlanarak uygulanacak, diğer sınıflar eğitimlerini başladıkları programla sürdürecektir.

İlgili düzenlemede, ders adlarının değiştirilmesi, yeni bazı derslerin eklenmesi ve ders içeriklerinin yeniden tanımlanması, seçmeli ders sayılarının artırılması, yan alan uygulamasının kaldırılması gibi bazı yeniliklere yer verilmiştir. Alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi ders alanları şeklindeki sınıflamanın temelde aynen korunduğu, bu düzenlemenin seçmeli derslerin bu alanların program içindeki ağırlığına göre belirlenmesinin, alan çakışması ve seçmeli ders belirleme sorununa çözüm olması beklenmektedir (Kılıç ve Acat, 2007, 23). Düzenlemelerin ağırlıklı olarak ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında yapıldığı gözlenmiş ve programlara ilişkin bazı revizyonlar yapılmıştır. Yeni düzenleme, eğitim fakülteleri dışındaki öğretmen yetiştiren bölüm/programlarda da aynen uygulanacak olup bazı derslerin isim, kod ve saatlerinde küçük düzeltmeler yapılmıştır (YÖK, 2007, 62-63).

2.1.3.1. 2006 Yılı Düzenlemesinin Gerekçesi

İletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişim ve değişimler, öğretmen eğitimi ile öğretmenden beklenenlerin değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Yaşanan gelişme ve değişmelerle öğretmenlerin işleri ve sorumlulukları da değişerek görev alanları genişlemektedir (Kılıç ve Acat, 2007, 23). Yeni düzenlemenin temel gerekçesinde, “sekiz yıllık uygulama süreci içerisinde üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açık oturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlikleri tartışılmış, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözümlemeye yönelik öneriler ortaya konmuştur. Ayrıca bu toplantılarda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin de eğitim fakültelerinin programlarına yansıtılması gereği vurgulanmıştır (YÖK, 2006).

Kızılcıaoğlu (2005, 132) programların geliştirilmesinde; periyodik olarak program revizyonlarının yapılması, tezsiz yüksek lisans uygulamasının yeniden düzenlenmesi, ders programlarının ve ders içeriklerinin güncellenmesi, ders içeriklerinin yeni müfredata uygun hale getirilmesi, yan alan uygulamasının kaldırılması, okul uygulamalarının niteliğinin ve kurumlar arası işbirliğinin artırılması, öğretmen yetiştirmede daha kapsamlı uygulamalı eğitime yer verilmesi ve akreditasyon sürecinin devam ettirilmesini gerekçe göstermektedir. Öte yandan Küçükahmet (2007, 216), 1988-1989 yılından itibaren uygulanan ve 2006-2007 akademik yılından itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılacak olan programın getirdiği en önemli yenilik “esas alan-yan alan” uygulaması olduğunu dile getirmiş, ancak bu duruma karşı çıkarak, bu uygulamanın kaldırılmasının nedenini bu uygulamanın felsefesinin kavranılmamasına bağlamıştır.

Programların güncellenmesinin bir başka gerekçesi de, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilgilidir. 2003 yılından itibaren Türkiye’nin de içinde yer aldığı ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ (European Higher Education Area), lisans programlarından beklenen ‘öğrenme çıktıları’ (learning outcomes) tanımlamak, bu çıktılara ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu

konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek ve “öğrenme çıktılarını” aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmek amacını taşımaktadır. Eğitim fakültelerinin de bazı ortak asgari standartlara sahip olması, sürecin bir gereği olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2008b). Bu temel gerekçeden hareket eden Yükseköğretim Kurulu, eğitim fakülteleri yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen sempozyumlarda, konuyu paylaşarak, sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini giderme ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın başlatılmasını uygun bulmuş ve düzenlemenin boyutunu da “...programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak” olarak tanımlamıştır (YÖK, 2007, 63).

2.1.3.2. 2006 Yılı Düzenlemesinde Öngörülen Yenilik ve Değişiklikler

Öğretmen yetiştirme programlarındaki yeni düzenlemenin öngördüğü başlıca yenilikler şöyle sıralanmaktadır (YÖK, 2008b):

1. Programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir.
2. Yeni programlarda, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle yan alan uygulamasına son verilmiştir. Böylece öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi mümkün olabilecektir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25’ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur.
4. Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köy ve YİBO’larda uygulama yapabilme fırsatı verilmektedir.
5. Yeni Programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur.

6. Öğretmen yetiştirme programlarına, “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyıllık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir.
7. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ders programı, Milli Eğitim Bakanlığı programları, alana yönelik sivil toplum kuruluşlarının önerileri ve konuyla ilgili akademisyen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
8. Yeni programın önemli bir özelliği de AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla, büyük ölçüde örtüşmesidir.
9. Yenilenen programlar, teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Tablo 1. Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulamaları Lisans Programları (2006-2007)

Program	Dersin Adı	Yarı Yılı	T	U	K
Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi	V. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması I	VII. Yarıyıl	2	6	5
	Öğretmenlik Uygulaması II	VIII. Yarıyıl	2	6	5
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi	VI. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması I	VII. Yarıyıl	2	6	5
	Öğretmenlik Uygulaması II	VIII. Yarıyıl	2	6	5
İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Bil. ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce-Almanca-Fransızca-Japonca-Arapça, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim-İş ve Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi	VII. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması	VIII. Yarıyıl	2	6	5
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi	VI. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması	VIII. Yarıyıl	2	6	5
Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları	III. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması I	VII. Yarıyıl	2	8	6
	Öğretmenlik Uygulaması II	VIII. Yarıyıl	2	8	6
İşitme Engelliler ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları	VI. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması I	VII. Yarıyıl	2	8	6
	Öğretmenlik Uygulaması II	VIII. Yarıyıl	2	8	6
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Deneyimi	VI. Yarıyıl	1	4	3
	Öğretmenlik Uygulaması I	VII. Yarıyıl	2	8	6
	Öğretmenlik Uygulaması II	VIII. Yarıyıl	2	8	6

Kaynak: YÖK. (1998c). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, http://www.yok.gov.tr.egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans_programlari.htm,

Tablo 1’de 2006 yılı düzenlemesinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin akademik takvime göre hangi dönemde ve kaç kredi olarak verileceği yer almaktadır. Programlar incelendiğinde, öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili olarak şu noktalar dikkati çekmektedir (YÖK, 2007, 65):

1. Öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmış, uygulama okulu bulma sorunu nedeniyle, fakülte dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.
2. Eğitimin temellerine ilişkin derslerden; Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Tarihi Dersleri zorunlu ders olarak konulmuş, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri de seçmeli dersler listesinde yer almıştır.
3. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.
4. Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleri konulmuştur. Ayrıca, bir seçmeli ders eklenmiştir.
5. Öğretmenlik meslek dersleri için programa göre bir veya iki seçmeli ders konulmuştur.

2.1.4. Fakülte-Okul İşbirliği

Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği programı, kurumlar arasındaki işbirliğini geliştirmek ve süreklilik kazandırmak açısından önemli bir adımdır. Tek amacının öğretmen adaylarını uygulama amacıyla okullara göndermek olmayan bu işbirliği daha geniş kapsamda, okul ve fakültenin gelişimine katkıda bulunabilecek bir süreci içermektedir. Bu işbirliği aynı zamanda bir taraftan eğitim fakültelerinin ve öğretmen adaylarının okulları yakından tanımaları ve gerektiğinde deneyimli öğretmenlerden yararlanmaları amacını taşıırken, diğer taraftan okulların da, eğitim bilimlerindeki yeni gelişmeleri yakından izlemeleri ve fakültelerde sürekli mesleki eğitimleri için fırsatlar sunmaları yer almaktadır (YÖK, 2007, 46). Fakülte-okul işbirliği programının zorunlu hale gelmesinde Yıldırım’a (1998, 7) göre milli eğitime bağlı okullar ile eğitim fakültelerinin uyması gereken ortak uygulama programının olamaması ve yasal dayanakların yetersizliği neden olmuştur.

Öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirecekleri uygulamalara yönelik olarak DB/YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi tarafından “Eğitim Fakültesi –Uygulama Okulu İşbirliği Programı” geliştirilmiş ve bu işbirliğinin hayata geçiriliş şekli belirlenmiştir. Bu işbirliği aracılığıyla öğretmenlik uygulamalarında ilgili kişilerin neler yapacağı ve görevleri; dört öğretim üyesinden oluşan proje koordinasyon birimi, yabancı uzman olan teknik danışman, sekiz öğretim elemanı ve onu öğretmen olan bir çalışma grubu tarafından hazırlanmıştır (YÖK/Dünya Bankası, 1998, 4). Eğitim fakültesi–uygulama okulu işbirliği programı, MEB/YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi’nin program geliştirme kapsamında gerçekleştirdiği bir etkinliktir.

Fakülteler ve uygulama okulları işbirliği, öğretmen adaylarının hem okullarda başarılı olan yöntem bilimlerini öğrenmelerine hem de yenilikçi yöntem ve teknikleri kullanarak uygulama etkinliklerini gerçekleştirmelerine imkân sağlayan çok yönlü işbirliği ve ortaklıklar geliştirmede önemli bir görev üstlenmektedir. Öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri arasındaki işbirliği, öğretmen adaylarının yenilikçi ve çağdaş olmalarını ve bunun sonucunda da aydın öğretmenler olmalarını sağlayacaktır (Shantz,1995, Çev: Gökçe ve Demirhan, 2005, 195). Fakülte-okul işbirliğiyle, fakülte ile okul arasında kurulmuş olan sağlam ve dinamik bir işbirliği sayesinde öğretim elemanlarının ve okuldaki öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda birbirlerinden yararlanmaları hedeflenmektedir (Günçer, 2008). Bu bağlamda okul deneyimi derslerinde, öğretmen adaylarının okulu sistemli bir şekilde tanınması, okul yönetimi ve okuldaki etkinlikleri gözlem yoluyla tanınması amaçlanmaktadır (Koroğlu, Başer ve Yavuz, 2000, 86). Bu amaç aynı zamanda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ortak amaçları arasında yer almaktadır.

Fakülte-okul işbirliği, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerilerin bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu işbirliği ile öğretmen adaylarının ilk yıldan itibaren okullara uygulama amacıyla gitmeye başlaması ve okulda kazanılan gözlem ve deneyimlerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleştirilmesi öngörülmektedir (YÖK, 1998a, 29-31). Bir bakıma öğretmen adaylarının çırak, öğretmenlerin usta konumunda olduğu bu işbirliğinde, adayların öğretmenler tarafından özellikle mesleki beceri kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

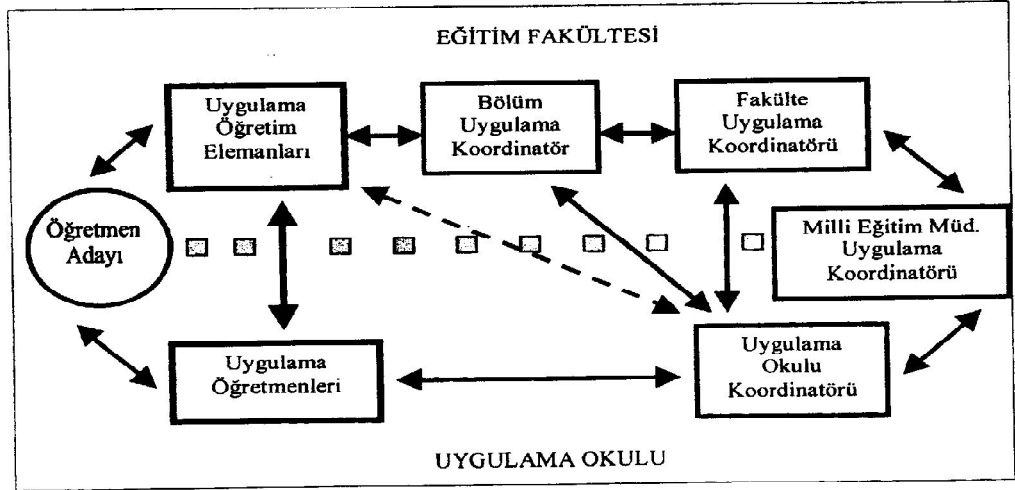
Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği, 'öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerini kazanması için düzenlenen bir uygulama süreci' olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin genel amacı " ...öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır." Bu genel amaçların yanı sıra (YÖK/Dünya Bankası 1998, 3):

1. Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak
2. Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak
3. Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak da yer almaktadır.

Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında kurulacak işbirliği, her iki tarafın da sorumluluk yüklendiği, karşılıklı fayda esasına dayalı, amaç ve işleyişin birlikte kararlaştırıldığı profesyonel bir çalışma ortamında biçimlendirilmelidir (Gürşimşek, 1998, 28). Fakülte-okul işbirliği modeli ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, kuramsal bilgi alt yapısını geliştirerek, eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutumlar geliştirmeleri hedeflenmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004, 55).

Modelde temel amaç; fakülte-uygulama okulu kapsamında fakültedeki öğretim elemanlarına ve okullarda görevli uygulama öğretmenlerine ve mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere yol göstermektir (Azar, 2003). Bu yeni model ile fakülte ve okul arasında kurulmuş olan sağlam ve dinamik işbirliği sayesinde öğretim elemanları ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda birbirlerinden yararlanmaları hedeflenmiştir. Öğretmen adayının fakültede edindiği bilgi ve becerilerini okullarda geliştirmesi, deneyim kazanması amacıyla yapılan düzenlemenin hedefine ulaşabilmesi için eğitim fakültelerinde fakülte uygulama koordinatörü, öğretmen adayının okuduğu bölümden bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanları ile milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama koordinatörünün işbirliği gerekmektedir. Fakülte-okul işbirliği kapsamında ilgili kişilerin birinci derecede kimlerle iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları gerektiği Şekil1'de gösterilmiştir. Ancak Yıldırım'ında (1998, 9) belirttiği gibi üniversitelerde

öğretmen yetiştirmenin nitelik boyutu ihmal edildiği, programlarda alan bilgisi ve genel kültür ders ve içerikleri ön plana çıkarılarak, öğretmenlik formasyonu sağlayan dersler, özellikle de uygulamalar etkisiz hale geldiği, sonuç olarak okul-fakülte iletişimi zayıfladığı için uygulama boyutu da ihmal edilmektedir.



Şekil 1. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği

Kaynak: YÖK. (1998a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara

Fakülte-uygulama okulu modeli içerisinde yer alan öğretmen adayının beklentilerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz. Bunlar (Azar, 2003):

1. Öğretmen adaylarına değerlendirme ile ilgili dönüt verilmesi,
2. Öğretmen adayının değişik sınıf düzeyinde gözlem ve uygulama yapması,
3. Öğretmen adayının yapacağı etkinlikleri içeren çalışma programı yapılması
4. Öğretmen adayının ilgililerce düzenli olarak gözlenmesi ve değerlendirilmesi,
5. Öğretmen adayına fakültede uygulama öğretim elemanının, okulda uygulama öğretmenin destek ve rehberliğinin sağlanması,
6. Öğretmen adayına okul deneyimi ve uygulama işlemlerinin önceden bildirilmesi konularında beklentileri olduğu görülmesi,
7. Öğretmen adayına değerlendirme üzerinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile gerektiğinde görüşme fırsatının verilmesi,
8. Öğretmen adayına okul deneyimi sırasında uygulama öğretim elemanı ile haftada bir kez gözlem raporu üzerinde görüş olanağı sağlanması,
9. Öğretmen adayına öğretmenlik becerilerini öğreneceği, deneyeceği, geliştireceği ve öğretmenlik mesleğinin tüm sorumluluklarını üstlenme fırsatı bulacağı bir okul ortamı sağlanmasıdır.

2.2. ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

2.2.1. Öğretmenlik Uygulamasının Amacı

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının daha önce edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyup geliştirmesi ve mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanması için planlanmış olan ve okul deneyimi derslerinden elde ettikleri bilgi ve beceri bir bakıma somut uygulamaya koydukları bir derstir. Gedik ve Göktaş (2008, 70) öğretmenlik uygulaması dersini, okul deneyimi derslerinin devamı niteliğinde olduğu, öğretmen yetiştirme programlarının dördüncü yılında öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve önceki yıllarda edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyması amacıyla eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir ders olarak tanımlamaktadır. Genel anlamda öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğretmenlik becerisi kazanması, belirli bir dersi ya da dersleri planlı biçimde öğretmesi, öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması şeklinde tanımlanmaktadır (YÖK, 1998d).

Öğretmenlik uygulaması dersi tamamlandığında öğretmen adayları; a) öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirmekte, b) kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilmekte, ders kitapları ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilmekte, c) uygulama okullarındaki edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirebilmektedirler (YÖK, 2008a).

Öğretmenlik uygulamaları temelde öğretmende aranan mesleki yeterlikler arasında yer alan eğitimin, teknik, teknolojik ve uygulama yönüyle ilgili yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu uygulamaların genel amacını ise öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 47). Öğretmenlik uygulaması dersinde adaylardan öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirme, kendi alanının ders programını anlayabilme, kullandıkları ders kitapları ve diğer araç ve gereçleri kullanabilme, değerlendirebilme ve gerektiğinde ek öğretim malzemesi geliştirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme ve son olarak çalışmalarını rehber öğretmeni,

üniversite uygulama dersi hocası ve gerekirse diğer stajyer arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Sarıçoban, 2008, 35).

Öğretmenlik uygulamaları derslerinin amacı, sadece öğretmen adaylarının okula uyumunu sağlama ve öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri uygulama imkânı sunması değildir. Bunların yanı sıra bu dersler öğretmen adaylarının, diğer öğretmen adayı arkadaşları ve uygulama öğretmenleri ile öğrenme sürecinin tümüne yönelik olarak yapılan gözlemler üzerinde düşünme ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla da taşınmalıdır. Bu dersler, alana ilişkin tecrübe kazandırmak (okula, müfredata, kültüre ve topluma hazırlama) ve akademik eğitimle öğrenilen beceri ve bilgileri uygulamaya koymak olmak üzere iki ana amaç etrafında şekillenmektedir (Topkaya ve Yalın, 2005, 15). Öte yandan Köksal (2008, 44) bu dersin öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçladığı beceri ve deneyimler arasında a) Etkili ders hazırlama becerilerini edinmek ve geliştirmek, b) Sınıf yönetimi becerilerini edinmek, c) Sınıf-içi uygulamalarının başarısını değerlendirmek, c) Öğretmenlerin okuldaki ve toplumdaki görev, sorumluluk ve etkinliklerini algılamak ve değerlendirmek, d) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredat programının işleyişini ve uygulanabilirliğini sağlamak konusunda deneyim kazanmak amaçlarına erişmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (uygulamanın değerlendirilmesi ve paylaşımı) yer almaktadır (Okçabol, 2005, 144). Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamalarıyla, okulu bitirmenin ve öğretmenlik niteliğini kazanmanın sadece kuramsal bilgilerin kazanılmasıyla elde edilemeyeceği vurgulanmakta ve kuramsal olarak elde edilen bilgi, beceri ve davranışların somut olarak kullanılması için bu uygulamaların gerekli olduğu mesajı verilmektedir (Yılman, 2006, 87). Böylece adaylar kazandıkları bilgi ve becerileri kullanmak için motive edilmekte ve yönlendirilmektedir.

Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı; adaylara alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamlarda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 47). Uygulamalı meslek derslerinin amacı özet olarak şöyle belirtilebilir: Öğretmen adaylarının, a) Fakültede ve uygulama okullarında nitelikli eğitim ve sınıf

yönetimini gözlemesi, b) Gerçek ortamda öğretme ve sınıf yönetimi becerilerini uygulama olanağı ile performansları hakkında sürekli ve nitelikli bir dönüt alma fırsatı sağlanması, c) Kendi gelişimlerine yardımcı olacak ve onlara yararlı dönütler sağlayacak şekilde değerlendirilmesidir (Uslu, 2001, 29-35).

Genel olarak ele alındığında YÖK'e (1998) göre bu ders kapsamında; öğretmen adaylarının günlük plan hazırlaması ve hazırlanan planı uygulaması, bu uygulamaların okuldaki uygulama öğretmeni, uygulama öğrencisi ve üniversiteden gelen uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda planda ve uygulamada gerekli düzeltmelerin yapılarak gerekliyse uygulamanın tekrar edilmesi ve öğrencilerin zaman içindeki çalışmalarını sistemli olarak bir araya getirerek ürün dosyası (portfolyo) hazırlamaları amaçlanmaktadır.

2.2.2. Öğretmenlik Uygulamasının Önemi

Eğitim programlarında kuram ve uygulamanın iç içe olması, öğretmen adayları da dâhil olmak üzere eğitimin diğer paydaşlarının da istenilen nitelikleri elde etmelerine büyük imkân tanımaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının elde ettikleri kuramsal bilgileri uygulamaya koymalarında, adayların model davranışları okullardaki eğitim ortamlarında gözlemlenmeleri ve bu ortamları incelemelerini gerektirmektedir (Oğuz, 2004, 158). Öğretmen adaylarının amaçlanan mesleki deneyimleri kazanmalarında, onların gerçek eğitim ortamlarında uygulama yapmaları gereğini ortaya koymaktadır. Bu durum hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmenlik uygulamalarının önemi göstermektedir (Kudu, Özbek ve Bindak, 2006, 100). Türkiye'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde kalitenin artırılması, kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi amacıyla eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Buna göre 1998-1999 akademik yılından itibaren programlardaki meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmiştir (Yoldaş, Aycan, Arı ve Türkoğuz, 2002). Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeni yapılanmaların en önemli boyutu fakülte-okul işbirliği konusunda getirilen çağdaş ve etkin düzenlemeler olmuştur. Aday öğretmenlerin okullarda daha fazla uygulama yapmasına önem verilmiş ve staj dönemindeki performanslarının düzenli ve sistematik olarak gözlenmesine imkân sağlayacak yeni araçlar geliştirilmiştir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Okul Deneyimi dersleri ile Öğretmenlik Uygulaması (öğretmenlik

uygulamaları) dersi bu kapsamda geliştirilmiş en önemli etkinliklerdir (Günçer, 2008). Öğretmen adayının kendisini açıkça anlatabilmesi, gelişmeye ve öğrenmeye istekli ve kişiler arası ilişkileri geliştirici olması gerekmektedir. Bunların olması, öğretmenlik uygulaması dersleri ile mükündür (Koç, 1998, 8). Bu durumda göstermektedir ki öğretmenlik uygulaması öğretmenliğe giden sürecin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır.

Öğretmenlik uygulamaları, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede vazgeçilmez unsurlardan biridir ve bu uygulamalar öğretmen olma yolunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe doğru giden sürecin bir ön çalışmasını oluşturmaktadır. Bu nedenle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması, fakülte-okul işbirliği çerçevesinde öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları son çalışma olarak eğitim programının bir parçası haline gelmiştir (Paker, 2005, 617). Hizmet öncesi eğitimlerinde alan bilgisi bakımından belirli yeterliklere ulaşan öğretmen adayının, bu birikimlerini öğretmenlik uygulaması dersleriyle yoğurması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen eğitiminde uygulama çalışmalarına önem verilmektedir. Hacıoğlu ve Alkan (1997, 17) ise çağımızda eğitim sürecinde kuram-uygulama bütünlüğüne önem verilmesini ve öğretmenlik uygulama etkinliklerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Eğitimin niteliğinin artırılmasında, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde kazandırılan yeterliklerin etkisi büyüktür (Rıza ve Hamurcu, 2000, 1). Temel görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmen, bu görevini istenilen ölçüde yapabilmesi için hizmet öncesi kazanmış olduğu teorik bilgiyi uygulamaya koyması gerekmektedir. Çünkü bir işin teorisini bilmek, onu etkinlikle yapabilmek anlamına gelmemektedir. Öğretmenlik uygulamalarıyla öğretmen adayları sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumların düzeyi ve niteliğinin artırılabilceği düşünülebilir. Öğretmen adaylarının edindiği teorik bilgi bir yandan öğretmenlik uygulama etkinlikleriyle değer kazanırken diğer yandan bu etkinlikler öğretmen adaylarının yeni şeyler öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde almış oldukları teorik bilgi ile uygulama arasında köprü, öğretmenlik uygulama dersleri aracılığıyla daha kolay kurulmaktadır (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005).

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında, öğrencilerle karşılaşmasını sağlamakta ve danışman öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni rehberliğinde iyi ve kötü yönlerini fark ederek, eksikliklerini tamamlamalarına imkân

vermektedir. Bir bakıma öğretmen adayları bu dersle, o zamana kadar kazandıkları bilgilerin nasıl kullanılacağını görmekte ve bilişsel açıdan ilerlemeler kaydetmektedirler. Bu ders aynı zamanda bir yandan adayların edindikleri bilgileri kalıcı kılarken, diğer taraftan mesleğe karşı tutumlarında da önemli değişiklikler oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının en önemli amaçları arasında, öğretmen adaylarına öğretim becerilerini kazandırmak, onları öğretmenlik becerileri ile donatmak ve mesleğe hazırlamak yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının teorik bilgilerinin uygulamalarına imkân tanımakta ve meslekle ilgili yeterlikleri kazanmalarını sağlamaktadır (Koç, 1998, 6-7). Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının hem kendilerini daha iyi tanımalarını ve geliştirmelerini sağlamak hem de öğretmenlik meslek yaşamına hazırlayan yaşantıları kazandırmaktadır. Öğretmen adaylarına göre, bu uygulamalar mesleki başarısını ve kendi özelliklerini fark etmelerini sağlayan önemli etkidir (Singh, Doyle, Rose and Kennedy, 1997, Akt: Koç, 1998, 7).

Öğretmen adayları genel olarak öğretmenlik uygulamalarının, hizmet öncesi eğitimin önemli bir kısmını oluşturduğunu ve gerçek öğrenmeyi sağladığını düşünmektedirler. Onların bu düşüncelerinde, mesleklerine ilişkin davranış ve rolleri benimsemelerinde yapılan uygulamaların etkisinin büyük olması etkili olmakta ve uygulama süreci öğretmen adayının kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında işlevsel bir niteliğe sahip olmaktadır. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarıyla kendilerinden beklenen davranışların farkına varan öğretmen adaylarının güdülenme düzeylerinde bir artış görülmektedir (Bağcıoğlu, 1997, 6). Yapılan araştırmalar, öğretmenlik uygulamalarının hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli kısmını oluşturduğunu ortaya koymakta ve bu uygulamalar öğretmen adaylarının yeni bilgi ve beceri kazanılmasında son derece etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının fakültede edindikleri bilgileri, meslekî ortamda verimli ve güvenli olarak kullanabilmeleri, hizmet öncesinde yeterli uygulama imkânı bulmaları ile mümkündür (Book, Byers and Freeman, 1983, 34). Çünkü uygulama yapmak, yeni bilgi ve beceri kazanılmasında (Yoldaş, Aycan, Arı ve Türkoğuz, 2002), bu bilgi ve becerinin ise somutlaştırılarak kalıcılığının sağlanmasında son derece etkili bir yoldur.

Uygulamada yapılan etkinlikler, genellikle öğretmen adayının yaparak öğrenme yoluyla, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve birlikte uygulama yapan arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak ve önceki deneyim ve öğrendiklerini işleme

sokarak gerçekleştirilmektedir (Schön, 1987, Akt: Parker, 2005, 617). Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında, deneyimli öğretmenlerin alandaki uygulamaları süresince oluşturdıkları bilgi, beceri ve deneyimler en az kuramsal bilgiler kadar değerlidir. Öğretmen adaylarının becerilerini geliştirmek için sadece kendi deneyimlerini değil, başkalarının deneyimlerinden de faydalanılması gerekmektedir (Dillon and Maguire, 1997, Akt: Kılıç ve Acat, 2007, 25).

Öğretmen adaylarından hizmet öncesinde edindiği bilgi ve deneyimini uygulama okul öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının rehberliğinde sınıf içinde uygulamalar yaparak geliştirmesi beklenmektedir. Adayların bu süreçten geçerken yapıcı ve kendilerini mesleki olarak geliştirmeye yönelik alacağı dönütler çok önemlidir. Öğretmen adayının güçlü yönlerini görerek pekiştirmesi, zayıf yönlerini görerek onları gidermesi için, adayın hazır bulunuşluluk düzeyi ve ihtiyacı da dikkate alınarak gerekli dönütlerin adaya yapıcı bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Acheson and Gall, 1980, Akt: Parker, 2005, 617). Öte yandan Andrews (Akt: Hacıoğlu ve Alkan, 1997, 48), öğretmenlik uygulamasının adaylarında; a) Meslekî kararlara dayanak hazırladığını, b) Meslekî hazırlığı ve gayeleri geliştirdiğini, c) Kuramlar ve kavramlarla ilgili anlayış geliştirdiğini, d) Bu anlayışları kuvvetlendirdiğini, e) Meslekî tekniklerin uygulanmasında beceriler geliştirdiğini, f) Muhakemeyi geliştirdiğini belirtmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarında bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğretmenlik uygulaması derlerinin amaçların gerçekleşmesi için öğretmen adaylarının ciddi bir gözlem süreci yaşamaları gerekmektedir. Ancak öğretmenlik uygulamaları oldukça kısa ve dünya daki gelişmeleri izlemeyen son derece geleneksel ve verimsiz bir şekilde geçmektedir (Selçuk, 2001, 5). Uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin rol ve işlevlerinde benzerliler olmasına rağmen, bu rol ve işlevler genel olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların başında, uygulama öğretmeni sınıf içi etkinliklere yoğunlaşırken, uygulama öğretim elemanının hem sınıf içi etkinliklerle hem de akademik boyutla ilgilenmeleri yer almaktadır (Guillaume and Rudney, 1993, 70). Ayrıca uygulama öğretmeni sınıf içi uygulamalar ve dersin eğitim programı ile ilgili pratik bilgiler verirken uygulama öğretim elemanı her türlü mesleki gelişime yönelik öğretmen adaylarına kuramsal bilgiler sunmaktadır (McNamara, 1995, 55-56). Bu durum beraberinde, öğretmen adayının yetişmesinde büyük rol oynayan uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının, öğretmen adayını uygun yönlendirme

yapmakta yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Paker, 2005, 617). Uygulama okulu öğretmenlerinin ve üniversite öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulaması konusunda eksiklikleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının etkin geçmesini engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunların yanı sıra Kettle and Sellers (1996, Akt: Paker, 2005, 617) yapılan çeşitli çalışmalarda, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin; öğretmen adayının mesleğe uyumu ve onunla karşı karşıya gelmesi, mesleki kavramların oluşumu, sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler vb. birçok konuda öğretmenlik uygulamalarının önemli etkisinin olduğunu fakat bu etkinin öğretmen adaylarının davranışlarına yeterince yansımadığını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama öğretim elemanları ve öğretmenleri arasındaki beklentilerin ve öğretime ilişkin yöntem farklılığı, birlikte hareket edememe, uygulamanın yüzeysel olarak ele alınması ve adayların yaşadığı rol çatışması da (Borko and Mayfield, 1995, 510; Duffy, 1987, 265; Haggarty, 1995; Akt: Paker, 2005, 617) öğretmenlik uygulamalarının niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlik uygulamaları, teori ve pratiğin birleşmesi ile usta-çırak ilişkisi ve rol modeli olması bakımından öğretmen adaylarına birçok fayda sağlamaktadır. Öğretmenlik uygulamalarıyla, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin bilgi ve tecrübesinden yararlanırken uygulama öğretmenleri de sahip oldukları mesleki bilgi birikimleri öğretmen adaylarına aktarmaktadır. Usta-çırak ilişkisi ise yüzyıllardır eğitimde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Burada öğretici kişi olan öğrenen adaya model olmakta ve ona öğrenme sürecinde yardımcı olmaktadır (Gedik ve Göktaş, 2008, 73-74). Bu bakımdan Woolfolk (2007: Akt. Gedik ve Göktaş, 2008, 73-74) öğretmenlik uygulaması bağlamında çıraklık sürecinin altı özelliği kapsadığını ifade etmiştir:

1. Öğrenci, öğrendiği şeyleri ifade etmeye ve ortaya çıkarmaya başlar.
2. Öğrenci, alanındaki uzmanı gözlemler ve öğrendiklerini uygulamaya çalışır.
3. Öğrenci, zamanla daha etkin ve yeterli olmaya başladıkça kavramsal olarak da destek almaya başlar.
4. Öğrenci, uzman kişiden ipuçları, geribildirim, hatırlatmalar ve model olma yoluyla destek alır (bir bakıma öğretim koçluğudur).
5. Öğrenci, uzman performansı ile kendi geçmiş deneyimlerini karşılaştırarak gelişimini yansıtmaya imkânı bulur.

2.2.3. Öğretmenlik Uygulamasının İlkeleri

Öğretmenlik uygulaması aşağıda verilen ilkeler doğrultusunda planlanır, programlanır ve yürütülür (Gedik ve Göktaş, 2008, 75-76).

1. **Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nca ortaklaşa belirlenir. Uygulama çalışmaları, sorumlulukların paylaşılması bazında belirlenen koşullara dayalı olarak, millî eğitim müdürlükleri ve eğitim fakültelerinin koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi bu esasların belirlenmesinde etkin bir rol oynar.
2. **Okul ortamında uygulama ilkesi:** Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde, alanlarına uygun etkileşim ortamından il-ilçe millî eğitim müdürlükleri ile fakülte dekanlıkları tarafından belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülür.
3. **Aktif katılma ilkesi:** Öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir şekilde katılmaları esastır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından bir dizi etkinliği gerçekleştirmesi istenir. Öğretmen adaylarının; bu etkinlikleri aşamalı olarak, süreklilik içinde ve artan bir sorumlulukla devam ettirmeleri sağlanır. Öğretmen adayları uygulama hazırlığı, uygulama okulunda gözlem, uygulama öğretmenin görevlerini yakından takip etme, eğitim-öğretim, yönetim ve ders dışı etkinliklere katılma çalışmalarını değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirir.
4. **Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması programı; planlama, araştırma, katılma, inceleme, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir süreçten oluşur. Bu süreçlerin hepsi de hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik davranışlarını bu süreçler sayesinde istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır. Bu sebeple

öğretmenlik uygulaması; adaylara artan sorumluluk ve uygulama yeterliliği kazandırmak için en az bir yarıyla dağıtılarak programa yerleştirilir.

5. **Ortak değerlendirme ilkesi:** Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki yeterliliği, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında gösterdiği başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmeler fakültenin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" gereğince birleştirilmesiyle not olarak belirlenir. Uygulama öğretim elemanı notları fakülte yönetimine teslim eder.
6. **Kapsam ve çeşitlilik ilkesi:** Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul ve aile ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını gözlemleme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çeşitli faaliyetleri içermektedir. Öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olarak ve koşullara sahip genel-meslekî, gündüzlü-yatılı, şehir ve köy okullarında, tekli veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde planlanır ve yürütülür.
7. **Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlik uygulaması süreci ve buna eş değer olarak uygulamaya katılan personel yeterlikleri devamlı olarak geliştirilir.
8. **Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasından beklenen yararın elde edilebilmesi ancak; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yerine getirecekleri etkinlikleri, öğrencisi bulundukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından takip etme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır.

2.2.4. Öğretmenlik Uygulamasının Kapsamı, Planlanması ve Yürütülmesi

Öğretmen adaylarının adaylık süreci boyunca kazandıkları bilgilerin uygulamaya dönüştürmeleri, bilgilerin kazanılması kadar önemli görülmekte ve özellikle son yıllarda yapılan değişikliklerle öğretmenlik uygulamalarına gereken önem verilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamalar en az üç yıllık mesleki deneyim sahibi olan orta öğretim kurumlarında sınıf öğretmenleri, özel öğretim öğretmeni ve öğretmenlik bilgisi öğretmenlerinin gözetim ve denetimleri altında yapılmaktadır (Yılman, 2006, 86-87). Bu ders kapsamında öğretmen adaylarından uygulama okullarına haftada bir tam gün ya da iki yarım gün gitmesi ve dönem içerisinde bu sürenin en az 24 saatini ders anlatımı yaparak değerlendirmesi beklenmektedir (MEB, 1998). Ama uygulamada karşılaşılan sorunlar düşünüldüğünde, ders anlatım süresi arttırılabilir. Eğer şartlar uygunsa bu dersler birleştirilmiş sınıflarda, köylerde veya yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) da yürütülebilmektedir (YÖK, 2008d).

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları için en önemli kısımlarından biri uygulama okullarında yaptıkları ders anlatımlarıdır. Öğretmen adayı sınıfta uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının gözetiminde ve rehberliğinde bulunsun da ders anlatımında sınıf öğretmeni rolünde olmakta ve dersin yönetimi sorumluluğunu yüklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adayı derse iyi hazırlanmak ve dersi en iyi şekilde anlatmak durumundadır. Öğretmen adayları, dönem başlangıcında bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanı nezaretinde uygulama okuluna gider ve okul idaresi ile uygulama öğretmenleriyle tanışır. Bu tanışma esnasında öğretmen adayının görev ve sorumlulukları tekrar hatırlatılıp, süreç içerisinde yapılacak etkinliklerle ilgili planlar taraflarca gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılır. Öğretmen adayları uygulama okullarında, dersi gözlemleme, uygulama öğretmenin görevleri ile ders içi ve dışı etkinliklere katılma ve ders anlatma sorumlulukları yerine getirirler. Uygulama öğretmenin sorumlu olduğu işlere katılım da öğretmen adayının sorumluluklarındandır. Nöbet, zümre toplantıları, idari sorumluluklar gibi görevlerde uygulama öğretmeniyle birlikte çalışmak, öğretmen adayının sınıf dışı sorumluluklarla tanışmasına ve bu durumlarda izlenecek yollar hakkında fikir sahibi olmasına da yardımcı olacaktır (Gedik ve Göktaş, 2008, 75-81).

Bunların yanı sıra ders anlatımı yapmak öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli parçasıdır. Ders anlatımında öğretmen adaylarının önceden uygulama öğretmeni

ile görüşerek anlatacağı konu ve plan hakkında fikir alması, ders anlatımının yapılacağı zaman ve süreyi uygulama öğretim elemanına bildirmesi oldukça önemlidir. Ders anlatımı sürecinde gerek uygulama öğretim elemanı gerekse sınıf öğretmeni tarafından gözlemleniyor olmak öğretmen adayı için rahatsız edici olabilir (Fish, 1988; Akt. Gedik ve Göktaş, 2008, 75). Ancak burada öğretmen adayı uzman öğretmenlerden iyileştirmesi gereken hususlar hakkında geri bildirim alma imkânına sahip olması, mesleki gelişim açısından oldukça yararlıdır.

Öğretmen adaylarının yaptıkları gözlem ve uygulama süreçlerine dair her türlü belge ve dökümanları öğrenci ürün dosyasında (portfolio) toplamaları önemlidir. Bu amaçla hazırlanacak ürün dosyasında okul ve bölüm bilgilerini içeren bir tanıtıcı bilgi sayfasının, yapılacak etkinlikleri gösteren bir zaman çizelgesinin, gözlem formlarının, uygulama derslerinin yürütüldüğü sınıflarla ilgili bilgilerin ve gözlemlerin, izlenen diğer derslerle ilgili gözlemlerin, her gün edinilen deneyim ve öğretme becerileriyle ilgili tutulan uygulama günlüğünün, katıldıkları gezi, ziyaret ve her türlü ders-dışı etkinliklerine ilişkin dökümanların, ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren her türlü döküman ve belgelerin yer alması gerekir. Ayrıca bu dosyanın uygulama dersleri süresince aday öğretmenin yanında bulundurulması ve sık sık güncellenmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin planlaması ve yürütülmesi (uygulama ve işleyiş) sürecinde izlenilen adımlar şu şekildedir (YÖK/Dünya Bankası, 1998, 38-39):

1. Uygulama öğretmen adayları haftada altı saat sınıf içi öğretmenlik uygulaması yapmak için uygulama okullarına giderler. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını (uygulama okulunda yapılan uygulama derslerini) değerlendirmek için uygulama öğretim elemanı rehberliğinde öğretmenlik uygulaması dersinin iki saatlik teori kısmına katılırlar.
2. Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörlerince belirlenen uygulama öğretmen adayları sayıları, adları ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının ve seçilmiş uygulama okullarının adlarını liste halinde MEM'e bildirir.
3. MEM'de onayladıkları listeleri uygulama okullarına ve fakülte uygulama koordinatörlerine gönderir.

4. Fakülte uygulama koordinatörü MEM’ce onaylanan uygulama öğretmen adaylarının sayısı, adları ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının adlarını uygulama okullarına yazılı olarak bildirir.
5. Fakülte veya bölüm uygulama koordinatörü seçilen ve MEM’ce onaylanan uygulama okullarına giderek okul uygulama koordinatörüyle birlikte uygulama öğretmenini belirler.
6. Uygulama okulu uygulama koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörünün gönderdiği uygulama öğretmen adaylarının ve uygulamadan sorumlu uygulama öğretim elemanlarının ilgili uygulama öğretmenlerine dağıtır. Ayrıca onlarla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin takvimini hazırlar ve uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarının izleyecekleri etkinlikleri düzenler.
7. Uygulama öğretmeni, uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte uygulama sürecinde izleyecekleri etkinliklerin, gözlemlerin ve değerlendirmelerin haftalara göre dağılımını gösteren bir uygulama çizelgesi hazırlar.
8. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı izlediği derslerle ilgili gözlemlerin ders gözlem formuna işler. İzlediği dersle ilgili gözlemlerini dersten sonra uygulama öğretmen adayı ile gözden geçirir, yapıcı bir eleştiri ile tartışarak uygulama öğretmen adayına zayıf yönlerini anlaması ve kendini geliştirmesi için dönüt verir.
9. Uygulama öğretmen adayı, uygulama çizelgesinde belirtilen etkinliklerin tamamını yerine getirir, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından aldığı dönütler doğrultusunda kendini geliştirir.
10. Etkinliklerin gerçekleşmesinde uygulama öğretmen adayı başka bir uygulama öğretmen adayı ile yardımlaşabilir ve birlikte çalışabilir. Bu durumda sorumlulukların eşit olarak paylaşılması gerekir.
11. Uygulama öğretim elemanı teorik derslerde uygulama öğretmen adayı ile birlikte her hafta uygulama okulunda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri gözden geçirir. Böylece uygulama öğretmen adayının uygulamalarda tespit ettiği ya da karşılaştığı sorunlar üzerine daha kapsamlı tartışmalar yapılır.
12. Uygulama sonunda uygulama öğretmen adayı uygulama sürecinde hazırladığı çalışma dosyasını tamamlar ve öğretim elemanına teslim eder.

2.2.5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesi

YÖK'ün belirlediği esaslara göre; uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, öğretmen adayının başarısını ortaklaşa değerlendirir. Bu dersin değerlendirme formu, adayın öğretmenlik becerilerindeki gelişmelerini özetlemeye elverişlidir. Gözlem sırasında doldurulan formların bir kopyası öğretmen adayına verildiğinden, öğretmen adayı gelecekteki çalışmalarını bu formda belirtilen görüşlerden yararlanarak zayıf yönlerini öğretmenlik uygulaması bitmeden önce düzeltebilir ve öğretmenliğe daha nitelikli olarak başlama olanağı bulabilir.

Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayının düzenlediği dosya, adayın öğretmenlik uygulaması dersinde gösterdiği gelişmelerin ve yaptığı etkinliklerin değerlendirilmesinde en önemli ölçüttür. Gözlem yapan uygulama öğretmeni ya da uygulama öğretim elemanı, doldurduğu ders gözlem formunu öğretmen adayına dersin bitiminde gösterir; öğretmen adayının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen, sözlü ya da yazılı yapıcı dönütler verir. Öğretmen adayının, öğretmenlik uygulamasında gösterdiği gelişmeler ve eriştiği öğrenme düzeyi ders gözlem formları esas alınarak izlenir. Bu ders gözlem formlarına dayalı olarak öğretmen adayının uygulama başarı notu öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu doldurularak belirlenir. Bu form, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından doldurulur, ancak öğretmen adayının başarı notu uygulama öğretim elemanınca verilir. Tablo 2'de yer alan öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu, öğretmen adayının öğretmenlik becerileri konusunda sağladığı gelişmeleri ve eriştiği düzeyi özetlemek ve öğretmenlik uygulamasındaki başarısını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu form, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sırasında verdiği derslerde doldurulan ders gözlem formlarından yararlanılarak E (eksiği var), K (kabul edilebilir), İ (iyi yetişmiş) seçeneklerinden biri işaretlenerek doldurulur.

Bir adayın bütün maddelerden üç puan alarak elde edeceği toplam puan 138'dir. Adayın alacağı puan (100/138) katsayısıyla çarpılarak 100'lük not sistemine çevrilir. Bu hesaplamada fakülteler kendilerine özgü yöntemleri de kullanabilirler (Efe, 2008, 7). Öğretmen adayının uygulama deneyimleri uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlenmeli, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı için ders gözlem ve değerlendirme formları kullanılarak öğretmenlik yeterlikleri değerlendirilmeli ve öğretmen adayına dönüt verilmelidir. (Köksal, 2008, 64).

Tablo 2. Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu

1.0.KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ		E	K	İ
1.1. Konu Alanı Bilgisi				
1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlıkla ilişkilendirebilme			
1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2. Alan Eğitimi Bilgisi				
1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			
1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			
2.0. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ				
2.1. Planlama				
2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme			
2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2. Öğretim Süreci				
2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3. Sınıf Yönetimi				
Ders Başında				
2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
Ders Sürecinde				
2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
Ders Sonunda				
2.3.7	Dersi toparlayabilme			
2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme			
2.4. İLETİŞİM				
2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			
3.0. DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA				
3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme			
3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma			
4.0.DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER				
4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
4.3	Okul etkinliklerine katılma			
4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma			
TOPLAM				

Kaynak: YÖK. (2008a). Aday Öğretmen Kılavuzu, <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen.htm>,

Köksal (2008, 69-71) öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının akademik başarısı değerlendirirken yüzde ağırlıkları ve kriterleri aşağıda yer alan durumların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Uygulama performansı ve ders planlama (% 60): Öğretmen adayı uygulama süresince uygulama okulunda en az üç kez yaptığı ders sunumunu gerçekleştirmiş olmalıdır. Adayın yaptığı uygulamalar, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanınca, öğretmen adayı değerlendirme formu kullanarak değerlendirir.

Gözlem dosyası (% 10): Bu dosya da öğretmen adayının; devam çizelgesi, program cetveli, sınıf gözlem kayıtları ve gözlem haftaları günlüğü yer almaktadır. Gözlem dosyası, iki haftalık ders gözleminin sonunda fakülte uygulama öğretim elemanına teslim edilmelidir.

Uygulama dosyası (% 10): Bu dosya da öğretmen adayı ders gözlem formları, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı için ders gözlem formları, öğretmen adayı değerlendirme formları, ders planları, ünite planı ve uygulama haftaları günlüğü yer almaktadır.

Ünite planı ve sunumu (% 15): Adayların ünite planı yapması ve bu planı uygulamaya koyması önemli bir etkinlik olarak ele alınmaktadır.

Teorik derslere düzenli devam (% 5): Öğretmen adaylarının teorik derslere katılımı zorunludur.

2.2.6. Öğretmenlik Uygulamasında Paydaşların Görev ve Sorumlulukları

Bu bölümde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretmeni adayının, uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının görev ve sorumluluklarına yer verilmiştir.

2.2.6.1. Uygulama Öğretmen Adayının Görev ve Sorumlulukları

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesi/uygulama okulu çerçevesinde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görev ve sorumlulukları şunlardır (YÖK/Dünya Bankası, 1998, 8):

Eğitim fakültesine karşı görev ve sorumlulukları

1. Planlı ve düzenli çalışmak,
2. Öneri ve eleştirilerden yararlanarak yönde mesleki gelişim sergilemek,

3. Diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği ve iletişim içinde bulunmak.

Uygulama okuluna karşı görev ve sorumlulukları

1. Uygulama okulunun kurallarına uymak,
2. Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak,
3. Uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak,
4. Verilen görevleri zamanında ve planlandığı biçimde yerine getirmek,
5. Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak.

Öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları

1. Öğrencilere önderlik yapmak
2. Öğrencilerin güvenliğini sağlamak,
3. Dersin anlaşıldığından emin olmak,
4. Açık ve anlaşılır yönergeler vermek,
5. Değerlendirmeyi nesnel ölçütlerle yapmak,
6. Sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak,
7. Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yöneltmek,
8. Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunmak.

Kendine karşı görev ve sorumlulukları

1. Zamanı verimli kullanmak,
2. Öğrencilerle ilişkilerinde ölçülü olmak,
3. Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek,
4. Alanındaki gelişmeleri yakından izlemek,
5. Kişisel ve mesleki yaşamında örnek olmak,
6. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlamak,
7. Mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olmak ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışmak,
8. Yaptığı çalışmaları daha sonra fakülte'deki teorik derlerde yapılacak olan tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek.

2.2.6.2. Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

Uygulama öğretmeni, adayın alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve fakülte uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan öğretmendir. Uygulama Öğretmeninin esas rolü adayın mesleki gelişmesine öğretmenlik uygulaması deneyimi boyunca yardımcı olmaktır. Fakülte-okul işbirliği kapsamında, öğretmen adayına en yakın eğitmen konumunda olan uygulama öğretmeni öğretmen adayının yeterliklerini, genel mesleki bilgi ve tutumunu birinci elden gözlemlene imkânına sahip kişidir. Bu bakımdan uygulama öğretmenin üzerine düşen görevleri eksiksiz bir şekilde yerine getirmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin son basamağını oluşturan öğretmenlik uygulamasının başarısına önemli katkılar sunacaktır (Köksal, 2008, 51-53). Uygulama öğretmenin en önemli işlevinin öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini tanıtmak ve bu adayların mesleki gelişmelerine katkıda bulunmak olduğu unutulmamalıdır. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları şunlardır (Köksal, 2008, 52; YÖK/Dünya Bankası, 1998, 10):

1. Öğretmen adayını, bir öğretmen olarak öğrencilerine tanıtmak,
2. Öğretmen adayının devam çizelgesini günlük olarak tutması ve imzalamak,
3. Öğretmen adayın sınıf yönetim becerilerinin geliştirmesine yardımcı olmak,
4. Uygulama öğretim elemanına öğretmen adayı hakkında bilgilendirici dönütler vermek,
5. Öğretmen adayın uygulama okuluna uyum sağlamasına yönelik gerekli bilgiyi vermek,
6. Öğretmen adayının her uygulama haftası için mümkün olduğunca çok pratik yapma olanağı sağlanmak,
7. Öğretmen adayının sınav yapma deneyimi kazanması için bu süreçleri gözlemlenmelerine izin vermek,
8. Öğretmen adayının uygulama süresinde mümkün olduğunca farklı sınıflarda uygulama yapmasına fırsat tanımak,
9. Öğretmen adayına yönelik verilen dönütleri tamamlayıcı ve pekiştirici profesyonel uygulamalarla göstermek,
10. Öğretmen adayına çalışmalarında yararlanacağı öğretim araç ve gereçlerini (öğretim planı, ders kitabı, öğretmen kitabı vb.) sağlamaktır.

2.2.6.3. Uygulama Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları

Uygulama öğretim elemanı öğretmen adayının alanında fakültedeki öğretim faaliyetlerini yürüten ve adayı okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan öğretim elemanıdır (Köksal, 2008, 55). Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralanmaktadır (YÖK/Dünya Bankası 1998, 9):

1. Uygulama okullarına giderek uygulama öğretmeni ile işbirliği yapar.
2. Öğretmen adayını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştırır ve adayın dosyasını uygulama öğretmenine teslim eder.
3. Öğretmen adayını uygulama okulu ve programı, öğretmen yeterlikleri, değerlendirmeler ve uyması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.

Öğretmen adayının öğretmenlik uygulama programını düzenli olarak yürütebilmesini sağlamak için ise:

1. Öğretmen adayına yazılı ve sözlü dönüt verir.
2. Her öğretmen adayının uygulama dersini en az iki kez izler.
3. Öğretmen adayına uygulama dersini kendi kendine değerlendirmesini sağlar.
4. Plan, öğretim araçları ve benzeri hazırlıklarda rehberlik ve danışmanlık yapar.
5. Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeniyle değerlendirir.
6. Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmeni ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunur.
7. Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının çalışmalarını görüşür, öğretmen adayının gelişmesini ve başarısını artırıcı önlemleri alır.
8. Ders planlama, öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma, kayıt tutma, değerlendirme, sınıf yönetimi gibi konularda rehberlik ve danışmanlık yapar.
9. Uygulamada öğretmen adayının Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetler.

2.2.7. Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlik Uygulamasının Durumu

Fransa'da öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumuna girmek isteyenler lise sonunda öncelikle olgunlaşma sınavına girmekte ve kazananlar üç yıl süreli ön lisans denilebilecek bir ön eğitim almaktadırlar. Bu eğitimi alanlar öğretmen olma nedenlerini içeren dosyayı yüksek öğretim kurumuna sunmaktadırlar. Öğretmen adayı

olmaları uygun bulunanlar ve dosyası kabul edilenler sözlü bir sınava alınmaktadır. Yoğun ve meslek dayanaklı eğitim bu kurumlarda iki yıl sürmektedir. Bunun birinci yılı disiplinler arası eğitimin ağırlıklı olduğu hazırlıktır. Okullarda birer haftalık gözlem niteliğinde staja yer verilmektedir. Birinci yılın sonunda bilimsel çalışmalara ve geliştirilen projelere bakılarak en iyi öğrenciler stajyer öğretmen olarak ikinci yıla devam etmeye hak kazanmaktadır. Sınıf ortamında yapılan stajlar, öğretmenlerin uygulamada karşılaşabilecekleri sorunların çözümüne yöneliktir. Stajyer öğretmenler, yıl boyunca haftada dört ila altı saat olmak üzere bir ya da birden çok sınıfın asıl öğretmenliğini yapmaktadırlar. Uygun görülen stajyerin atanması kurum tarafından Eğitim Bakanlığı'na teklif edilmektedir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Fransa'da öğretmen yetiştirme beş yıl, öğretmenlik uygulaması bütün bir yıl sürmektedir (Kıran, 1995, 165). Almanya'da öğretmen olmak isteyenler için ilk koşul lise olgunluk sınavıdır. Bu sınavı geçen adaylar üç branşta eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmektedirler. Üçüncü dönemden itibaren uygulamalı dersler programda yer almaktadır. Öğretmen adayları eğitim görevlisi denetiminde okullarda ders dinlemekte ve deneme dersleri vermektedirler. Bu etkinlikler daha sonra okulda guruplar halinde tartışılmaktadır. Bu sayede daha öğrenimine yeni başlayan adayların öğretmenliğe uygun olup olmadığı değerlendirilebilmektedir. Adayların temel eğitimi, alan ve pedagojik formasyona yönelik sınavla sona ermektedir. Bu sınavı başaranlar on sekiz ayla yirmi dört ay arasında değişen stajyerliğe geçebilmektedirler (MEB, 1993: Akt. Koç, 1998, 10). Staj süresince her öğretmen adayı en az on uygulama dersi vermek zorundadır. Kuram ve uygulamayı iç içe yapılandırmayı başaran stajyerlik süresi sonunda adaylar tekrar bilim ve uygulama sınavına alınmaktadırlar (Budak, 1997, 228).

Avusturya'da üniversitelerin verdiği öğretmen eğitimi iki bölüme ayrılmıştır ve en az dokuz dönem sürmektedir. İlk dört dönem akademik çalışmalara ayrılmıştır. Eğitimle ilgisi olmayan birinci dönemden sonra öğrenciler bir sınava girmektedirler. Bu sınavı geçenler eğitim dersleri ve on iki haftalık öğretmenlik uygulamasının yer aldığı ikinci döneme devam etmektedirler. İki buçuk yıllık bu dönemi bitiren öğrenciler tekrar bir sınava girerek daha sonra mezuniyet tezi hazırlayarak yüksek lisans derecesi almaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması toplam eğitim süresinin yüzde on dokuzunu kapsamaktadır (MEB 1993; Akt: Koç, 1998, 10).

Macaristan’da programın yüzde yirmi ila otuzu eğitsel çalışmalara ve öğretmenlik uygulamalarına ayrılmıştır. Uygulamalı eğitim üçüncü yılda başlamakta, bu yılda öğrenciler, ilkokuldan fakülteye kadar uzanan sınıfları dolaşarak gözlem yapmaktadırlar. Üçüncü yılın sonunda gözlem saati elli beşe tamamlanmaktadır. Beşinci yılda öğrenciler öğretmenlik uygulamalarına katılmakta ve on beş hafta ilgili ortaokullarda iki ana branşa girmektedirler (MEB 1993; Akt: Koç, 1998, 10). Öğrencilerin okul yaşantıları Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi tarafından belirlenen kriterlere göre yapılır. Konsey adayların uygulamalarını birden fazla okulda yapmalarını önermektedir. Üç yıllık programlarda uygulamaya en az yetmiş beş gün, dört yıllıklarda ise en az yüz gün ayrılmak zorundadır (Senemoğlu 1992, 145-147). Öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme programının temeli olarak görülmekte, bu durum uygulamaya verilen önemi göstermektedir (Koç, 1998, 10).

Hollanda’da dört yıllık yüksek öğrenim süresinin en az otuz beş haftası öğretmenlik uygulamasına ayrılmıştır. Bu uygulamanın yirmi haftası alan eğitimiyle ilgili olarak temel okullarda, iki haftası özel eğitimle ilgili olarak özel eğitim okullarında, iki haftası psikolojik danışma ve sosyal çalışma ile ilgili olarak bir ya da bir kaç eğitim kurumunda, üç haftası sosyal kültürel eğitimle ilgili olarak toplumsal yaşam alanında yapılmaktadır. Geriye kalan sekiz hafta ise yine temel eğitimde özel okulda ya da benzeri bir okulda değerlendirilmektedir. Okullara öğretmen yetiştiren kurumlarda teori ile uygulama eğitimi yakın ilişki içindedir (Kaya 1992; Akt: Koç, 1998, 11).

Amerika’da öğretmen yetiştiren programların beş ila altı yıla çıkartılması söz konusudur. Bazı üniversitelerde uygulamalı eğitime ağırlık verilerek altıncı yılın sonunda yüksek lisans diploması verilmektedir. Beşinci yılda en az on iki haftalık öğretmenlik uygulaması ve üç haftalık çalışma etkinlikleri yer alırken, altıncı yılda tam gün uygulama yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında yaptıkları uygulamalar staj sayılmasına rağmen, öğretmen olabilmek için “akademik bilgi, mesleki yeterlik, çocuk sevgisi, yaratıcılık” yönlerinden elemeyi geçmek gerekmektedir. Bu sınavı başaranlar öğretmenlik belgesiyle bir yıl stajyer öğretmen olarak çalışmakta ve başarılı olanlar ancak yeterli öğretmen sıfatını alabilmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının üniversitelere bağlı eğitim kolejlerinde, deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde ve resmi bir okulda tam gün öğretmenlik uygulaması yapması şart koşulmuştur (Koç, 1998, 11).

2.3. PROGRAM DEĞERLENDİRME

2.3.1. Değerlendirmenin Önemi

Eğitimin genel amacı, bireyin davranışlarında istendik yönde bir değişiklik meydana getirmesi, onun şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Bu durumda öğrencilerin davranışlarındaki gözlemlenen istendik yöndeki değişiklik uygulanan öğretimin başarısının, davranışlardaki değişikliğin istenilen düzeyde ve yönde olmaması ise başarısızlığın bir göstergesidir. Bu durumun tespiti ve kararı değerlendirme ile ortaya çıkmaktadır. Değerlendirme, herhangi bir şeyin değerini ve doğasını keşfeden karar, açıklama ve tanımlama sürecidir. Değerlendirmede önce değerlendirilecek durum tanımlanır, daha sonra o durumun noksanlıklarını bulmak ve gidermek için karar verilir (Stake, 1967, Akt: Uruh and Uruh: 1984, 263). Bu noktada Karaca'nın da (2008, 2) belirttiği gibi değerlendirme, amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesinde ve öğretim aksaklıklarının giderilmesinde önemli veri elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Bireylerin davranışlarında değişiklik meydana getirmek genel amacını taşıyan eğitim sistemleri, bu amacına ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeye yönelik değerlendirme yoluyla çeşitli kontrollerin yapılmasını gerekli kılar. Yaşar (2008, 6), eğitimde seçme ve yerleştirme, öğretim, rehberlik, yönlendirme, öğrenci başarısı ve eğitim programlarının etkililiği vb. konularda karar vermek için değerlendirmeye gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Erden (1998, 9), değerlendirmenin, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunulması, programlardaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla yapıldığına işaret etmektedir. Tanner ve Tanner (1980, 724), öğretmen yetiştiren kurum olan fakültelerin öğretim programlarındaki yetersizliklerin ve programın ihmal edilen yerlerinin tespitine yönelik bilgi sağlanmasına ve eksikliklerin gidermeye yardımcı olması bakımından değerlendirmeyi önemli bir unsur olarak görmektedir. Değerlendirmede dikkat edilmesi gereken nokta, Varış'ın (1996, 194) da belirttiği gibi, değerlendirme tekniklerinin program geliştirme sürecine uygun olması ve değerlendirme için sistematik yöntemle bilgi toplanmasıdır.

Değerlendirmenin etkili yapılmasıyla elde edilen sonuçlar, eğitim-öğretim programlarında görülen eksikliklerin tespitine, giderilmesine ve programın yeniden düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Konuyla ilgili olarak Başol (2008, 224-225) değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, yanlışlarını ve eksikliklerini

belirlemeye, onların geçme-kalma durumlarına karar vermeye, bir programa ğrenci seçme veya yerleştirmeye, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmeye yardımcı olduğunu, Semerci (2007, 133) ise, ğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasına temel oluşturduğunu belirtmektedir. Değerlendirmenin geçerlik ve güvenirliği, değerlendirme sürecinde farklı kişilerin katılımıyla artırılabilir. Bu bağlamda Kayabaşı (2007, 546) değerlendirmeyi ğretim sürecinin vazgeçilmez öğesi olarak görmekte, değerlendirmeye konu olan unsurun iyi analiz edilmesi ve güvenilir değerlendirme yapabilmesi için geçerli ve güvenilir lme araç ve yöntemlerine başvurulması gerektiğini dile getirmektedir. Ona göre değerlendirme yapılırken sadece testlerden değil, bunların yanında okul yönetimince yapılan değerlendirmelerden ve ğrenci görüşlerinden de yararlanılmalıdır.

2.3.2. Program Değerlendirme Kavramına Genel Bakış

Bilimsel anlamda değerlendirme kavramına tarihi süreç içerisinde bakıldığında, Jack Merwin (1969, Akt: Uruh and Uruh, 1984, 265-266) Amerika’da eğitimsel değerlendirmeye ilgilenenler, değerlendirmeyi bilimsel çalışmaların başladığı 1900’l yılların ilk dönemlerine kadar götürdüğünü belirtmektedir. Eğitimsel testler ve ölçümler, eğitimsel değerlendirmenin ilk dönemlerine kadar gitmesine rağmen bunlar hızlı bir gelişim göstermiş ve değerlendirmenin etkileri okullarda, kurslarda ve ğretim metotlarında yerini almıştır.

Yirminci yüzyılın ilk yıllarında eğitim biliminin önde gelen psikologları, formal disiplin teorilerini psikoloji fakültelerine dayandırmaktadırlar. 1918-1925 yılları arasında davranış bilimiyle ilgilenen kişi sayısı artmıştır. 1900’l yılların ilk dönemlerinde başlayan bilimsel hareketin etkisi devam etmiş ve 1938’de William Reavis, ilerinde eğitim yöneticilerinin de bulunduğu büyük avantajlı gurupların sahip olduğu zihinsel yeteneklerin ve başarıların (kazanımların) llmesi için mkemmell testler ve standart testler geliştirilmesini sağlamıştır. Bu testler arasında standart testler, ğretmen yapımı amaç testleri, kolejlere giriş sınav testleri, minimum yetenek testleri ve çeşitli kariyer alanları testleri yer almaktadır (Uruh and Uruh, 1984, 266). Bu bağlamda, tarihi süreç içerisinde değerlendirmenin, ğrenci başarısının yanı sıra program değerlendirmede de yerini almaya başladığı görülmektedir. Taşpınar (2005, 190), program değerlendirmenin önceleri ğrenci başarısını değerlendirmek olarak görüldüğü;

ancak bu durumun yetersizliği nedeniyle değerlendirme kapsamının genişleyerek programın tüm boyutlarının değerlendirilmesinin önem kazandığını vurgulamaktadır.

Uygulanan eğitim programının başarılı olup olmadığının, başarılı ise başarı derecesinin, başarısız ise başarısızlık nedenlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu durum, girişilecek benzer eğitim etkinlerinin veya geliştirilecek programların daha gerçekçi temellere dayanmasını sağlamaktadır (Turgut, 1986, 1). Bu bağlamda, programın başarısı hakkında bilgi elde edilmesi için her eğitim programının bir değerlendirmesi yapılmalıdır. Ancak yapılacak değerlendirmenin şekli, programın amacına ve özelliğine göre değişebilir. Örneğin; bir programda içeriğin öğretimi daha ön planda yer alıyorsa, başarıya dayalı bir değerlendirme yapılması daha uygun olabilir. Bu yolla öğrencilerin öğrenmesi gereken içeriği öğrenme dereceleri daha güvenilir şekilde belirlenebilir. Bazı durumlarda, bir programın değerlendirilmesinde birden fazla değerlendirme süreci (çeşidi) kullanılabilir. Değerlendirme çalışmaları sonucu elde edilen bilgilere bakılarak uygulanan öğretim programının düzeltilmesi veya tamamen değiştirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirme çalışmalarında yapılan hatalardan biri programın masa başında görev yapan bireyler tarafından değerlendirilmesi ve değiştirilmesidir (Küçükahmet, 2004, 12-13). Oysa değerlendirmenin temel adımları sırayla; içsel bağlamda programın öğelerini değerlendirmeye yönelik taslak oluşturmak, uzman grubuyla bu değerlendirme taslağını yeniden şekillendirmek, paydaşlarla güvenilir görüşmeler yapmak, değerlendirme sürecine ve sonucuna yönelik uzmanlardan doğrulayıcı dönütler almak ve değerlendirmeyi sonuçlandırmak şeklinde izlenmesi gerekmektedir (Pratt, 1980, 410).

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10). Başka bir tanımdaysa program değerlendirme, programların aksayan yönlerinin düzeltilmesi, işlemlerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme ve davranışları üzerindeki etkilerinin araştırılması sürecidir (Uruh and Urüh, 1984, 263). Öte yandan Saylor, Alexander ve Lewis (1981, Akt: Urüh and Urüh, 1984, 263) program değerlendirmeyi, değerlendirme süreçlerinin uygunluğunun karara bağlanmasında kullanılan bir süreç olarak tanımlamışlar ve değerlendirmede önemli soruları şöyle sıralamışlardır:

1. Değerlendirme planlanan amaca hizmet ediyor mu?
2. Değerlendirmede planlanan amaçlar geçerli mi?
3. Değerlendirmeye öğrenciler katılıyor mu?
4. İçerik değerlendirme için uygun mu?
5. Değerlendirme materyalleri, değerlendirme amaçlarına için uygun mu?

Ralpy Tyler (1981 Akt: Uruh and Uruh, 1984, 263) değerlendirmeyi, program geliştirmedeki dört aşamanın uygulama sürecinin kontrol edilmesi olarak görmektedir. Değerlendirmede ilk basamak öğretim araçları, öğretim materyalleri ve bir eğitim programının geliştirilmesi için önerilen veya ileri sürülen amaçlar ve fikirler arasında seçim yapıldığı zamandır. Bu basamak; deneyimlerin gözden geçirilmesine, diğerlerinin deneyimlerinden yararlanılmasına ve zamanın boşa harcanmamasına işaret etmektedir. Değerlendirmenin ikinci basamağında yürütme (uygulama-gerçekleştirme) süreci yer almaktadır. Programın etkililiği için işlemlerin yapıldığı üçüncü aşama; gerçek operasyonel zamandır ki, bu programın işleyiş sürecinde yapılmaktadır. Dördüncü aşama, programın uygulandığı aşamadır. Uygulanan programın belirleyicileri ortaya konulur ve ortaya çıkan sonuçlar devam edebilmek için yeteri kadar iyi olmalıdır. Bu aşamada program değiştirilir ya da yürürlükten kaldırılır. Öte yandan Gephart (Akt: Uruh and Uruh, 1984, 264) program değerlendirme sürecini dört önemli iş (aktivite) olarak görmektedir. Bunlar, a) Programın her aşamasında özel alternatifler sunmak, b) Alternatiflerin seçiminde değişik karar verme kriterleri kullanmak, c) Verileri toplamak ve analiz etmek, d) Karar vericiler için birbiriyle ilgili değişik ve çok sayıda alternatif hazırlamaktır. Burada değerlendirme sadece eksiklikleri göstermek değil, aynı zamanda konu ve yöntem seçimi için de rehberlik etmektedir. Program değerlendirmenin aşamaları ve işlevleri ise program değerlendirmenin etki alanlarına işaret etmektedir.

2.3.3. Program Değerlendirmenin Etki Alanları

Program değerlendirmenin etki alanları, eğitimsel süreçlerin (işlemlerin) kapsamlı kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu alanlar, program değerlendirmenin ayrılmaz fonksiyonları (parçaları) arasında yer almaktadır. Sirotnik ve Oakes, program değerlendirmede dört etki alanı tanımlamışlardır. Bunlar; kişisel, öğretimsel (eğitimsel), kurumsal ve toplumsal etki alanlarıdır. Bu alanların tümü değerlendirmeciye; okul, sınıf ve kurslar hakkında birbirinden bağımsız bilgi sağlayabilir. İlgili alanlara yönelik bilgi

toplama metotları arasında; survey, görüşme, gözlem, literatür taraması, eğitim programı materyal örnekleri ve gözlem yer almaktadır (Uruh and Urüh, 1984, 269).

a) Kişisel etki alanı: Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin kişisel karakterleri, öğrencilerin okula karşı davranışlarını ve okula devamlarını (katılımlarını) etkilemektedir. Öğrencilerin düşünce ve eğitimsel istekleri; öğretmenlerin, eğitim, öğretim deneyimi, öğretmenlik mesleğine giriş sebepleri; ailelerin politik düşünceleri, özel ilgileri, bir aile olarak yaşanan yılların tümü kişisel etki alanlarıyla ilgili değişkenlerdir. İletişim stilleri, öğrenme modelleri, inanç sistemleri gibi kültürel örüntü (model, desen), öğrencilerin davranışları ve okula karşı olan sorumlulukları üzerinde büyük etki yapmaktadır.

b) Öğretimsel etki alanı: Görev zamanı ve eğitimsel iklim, öğretimsel etki alanının önemli değişkenleri arasında yer almaktadır. Bilginin aşağıdaki türleri, sınıf ortamının değerine ihtiyaç duymaktadır.

- 1) Basit sınıf tanımı, sınıfın fiziksel çevresini içermektedir. Sınıfın büyüklüğü, günlük kullanım zamanı, ders süresinin uzunluğu, konu alanı, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve etnik kimlikleri,
- 2) Sınıf içerisindeki olaylar, öğretimsel içerik, öğrenme aktiviteleri, materyaller, grup düzeni, öğretim stratejileri, öğrencilerin ihtiyaç seviyesi, öğretmenin kullandığı değerlendirme stratejileri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve birbirlerini etkileme yükü,
- 3) Sınıfın karakteristiği için katılımcıların sorumlulukları, onların değişik ilişkilerdeki adillikleri ve okul kültürünün niteliği bir sınıfın öğretimsel etki alanının öğelerini oluşturmaktadır.

c) Kurumsal etki alanı: Kurumsal etki alanının temel öğeleri arasında; öğrenci ve sınıf sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, başarılı ve başarısız öğrenci sayısı, mali kaynak, değişik branşlardaki öğretmen sayısı, okullarda kullanılan prosedürlerin türü, eğitimin kişisel, mesleki, sosyal, entelektüel özellikler üzerindeki görevleri ve bunlar üzerindeki gerçek değerinin yargısı yer almaktadır.

d) Sosyal etki alanı: Program değerlendirmeyi yapan kişilerin dikkati, sosyal yapı içerisinde yer alan seçeneklere yönelebilir. Eğitim hakkında toplumun genel bakış açısı oldukça önemlidir. Özellikle olumsuz bakış açıları ve ırk ayrımının kaldırılması gibi konular üzerindeki bakış açısı, halk eğitiminde finansal destek, öğretmenlerin

sendikalaradaki rolleri, minimum yetenek testleri, global eğitim, öğrenciler için iş deneyimi, özel eğitime karşı halk ve benzeri konular sosyal etki alanının öğelerini oluşturmaktadır.

Program değerlendirmenin etki alanlarının, başka bir deyişle program değerlendirmede yer alan öğelerin ve ilgili durumların değerlendirmesi, program değerlendirme çeşitlerinin bir ve birkaçının kullanılmasıyla yapılabilir.

2.3.4. Program Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme, kullanılan karşılaştırma esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilir. Karşılaştırma esasına göre yapılan değerlendirme kendi içerisinde ikiye ayrılır. Bunlar bağıl ve mutlak değerlendirmedir (Ertürk, 1972, 112). Bağıl değerlendirmede, bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme ön planda olduğundan program değerlendirmede mutlak değerlendirme daha uygundur. Program geliştirme çalışmalarında önemli olan öğrencilerin istenen hedef davranışları kazanıp kazanmadıklarıdır. Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre girişte (tanılayıcı), süreçte (biçimlendirici) ve çıkışta (düzey belirleyici) yapılabilir. Bu değerlendirme çeşitlerinin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Ertürk, 1972, 113; Demirel, 2007, 177-178; Tekin, 2004, 24-26).

Tanılayıcı değerlendirme (diagnostic evaluation): Programa girişte, program öncesinde öğrencilerdeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerileri tanımak, hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin ne kadar öğrenebileceklerini tespit etmek için onların yetenek ve kavram bilgisi düzeylerinin de bilinmesi gerekir. Programın sürekliliği ve öğrenme bu tür bilgilere bağlıdır. Öğrencilerin özellikleri tanındıktan sonra gereken aktivitelerin neler olduğuna karar verilmelidir.

Biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation): Öğretim sürecinin bir parçası olarak görülen bu değerlendirmede temel amaç, öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri durumları öğrenmek, bu konuda gerekli çalışmaları yapmak, öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek ve bunların giderilmesi için öneriler geliştirmektir. Her öğrencinin kişisel başarısı da farklıdır. Öğrenilmesi istenen bilgiye sahip bir öğrencinin fikirler hakkında yorum yapma yeteneği gelişmemiş olabilir. Biçimlendirici değerlendirme öğrenmeyi motive etmekte ve bu tür zorlukları ortadan kaldırmaktadır.

Düzey belirleyici (değer biçmeye yönelik) değerlendirme (summative evaluation): Programın sonunda öğrencilerin kazanmış olduğu bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini ölçmek için yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme çeşidinde, programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargıda bulunulur. Eğitim programının istenilen davranışları kazandırıp kazandırmadığına bakarak programın etkililiği hakkında karar verme bu değerlendirme ile olur. Başarı ve yeterlik testleri kullanılarak istenen özellikler test edilmektedir.

Yukarıda belirtilen değerlendirme çeşitlerinden her biri, program geliştirmeye belli açılardan katkı sağlamakta ve birbirini tamamlayıcı işleve sahip olmaktadır. Bu değerlendirme çeşitleri, program geliştirme ve değerlendirmeye olan katkısı kadar öğretmen, öğrenci yetiştirme ve onlara değer bakımından birçok yarar sağlamaktadır (Ertürk, 1972, 113-114). Program değerlendirme çeşitlerinin tamamı dikkate alındığında, her üç değerlendirme çeşidinin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılması için Ertürk tarafından belirlenen ve altı ana başlık altında toplanan değerlendirme yaklaşımlarının tamamı kullanılmalıdır. Bu bağlamda Ertürk'ün (1972, 115) değerlendirme yaklaşımları ve bu yaklaşımların genel özellikleri aşağıda yer almaktadır:

1. Program (yetişek) tasarısına bakarak değerlendirme: Yapılan en yaygın değerlendirme türlerinden biridir. Bu değerlendirmede program masa başında, program geliştirme yöntem ve tekniklerine uygunluğu açısından incelenir. Bir bakıma programın tasarımının değerlendirilmesidir.

2. Ortama bakılarak yapılan değerlendirme: Bu tür değerlendirmede sistemin girdi ve işlemlerine bakılmaz. Yıl ve dönem sonunda verilen öğrenci düzeyini belirlemeye dönük değerlendirmeye göre sistem hakkında yargıya varılabilir. Gizil ve muhtemel uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşlik olmayacağı ve uyarıcıların her öğrenciye göre farklı anlamı olacağı için bu değerlendirme yetişek değerlendirmesi olmaz.

3. Başarıya bakılarak yapılan değerlendirme: Bu değerlendirmede yıl sonunda yapılan öğrenci düzeyini belirlemeye dönük değerlendirme sonuçları dikkate alınır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal, hazır bulunuşluk düzeyleri bilinmediğinden başarının gelip gelmediği anlaşılamaz. Bu değerlendirme sadece öğrenci değerlendirmesi olabilir.

4. Erişige bakılarak yapılan değerlendirme: Programa giriş ve çıkıştaki davranışlar arasındaki fark programın ürünü olduğu için bu değerlendirme program değerlendirmesine en yakın değerlendirmedir. Çünkü programın kendisinin doğrudan gözlenmesi mümkün olmadığı için ürününe bakmak en makul yoldur. Bu değerlendirmede öğrencilere programa girişte bir test verilir, aynı test programdan çıkışta da verilir ve aradaki fark ölçülerek programın etkililiği konusunda bir fikir sağlanabilir.

5. Öğrenmeye bakılarak yapılan değerlendirme: İlk bakışta bu tür değerlendirme amacına uygun gibi görünebilir. Ancak, bu değerlendirmede erişimin faydası dışarıda bırakıldığı için istenilen değerlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlamak mümkün görülmemektedir. Burada istenmedik öğrenmeler de dikkate alınır.

6. Ürüne bakılarak yapılan değerlendirme: Bu değerlendirmede ise ürüne ve yan ürünlere bakılarak öğrencilerle birlikte diğer öğrenciler, öğretmenler ve dış şartlar göz önüne alınarak programın ekililiği hakkında bir yargıya varılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin geçirmeleri tasarlanan eğitim yaşantıları seçilir, düzenlenir ve öğrenciler program sonunda yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulur. Böylece programın eksik ya da aksayan yönleri tespit edilir ve bunlarla ilgili gerekli düzeltmeler yapılır. Bu süreç sürekli olarak devam eder.

Program değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra, öncülüğünü R.Tyler'in başlattığı ve daha sonraki yıllarda, özellikle Amerika ve Avrupa'nın bazı ülkelerinde çeşitli eğitim bilimcileri tarafından geliştirilen günümüzde program değerlendirme alanında kullanılmaya başlanan ve farklı özelliklere sahip olan birçok program değerlendirme modeli de bulunmaktadır. Program değerlendirme modelleri içerisinde yer alıp yaygın olarak kullanılan bazı modellere ve bu modellerin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

2.3.5. Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş birçok program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır.

2.3.5.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Hedefe dayalı değerlendirme modeli, programın istenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını inceler. R.Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilmiş ve günümüzde de geçerliliğini koruyan bir modeldir. Tyler 'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program uygulaması sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Tyler'a göre bu ögeler etkileşim içerisinde. Tyler değerlendirme sürecinde hedeflerin ve öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılmasını önermektedir (Erden, 1998, 11).

Bu modelin merkezinde eğitimin hedefleri vardır. Önce hangi hedeflere ulaşılabilirdiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Elde edilen sonuçlara bakılarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Öğrenme yaşantısında bir sorun varsa yaşantı değiştirilir (Wolf, 1991, Akt: Erden, 1998, 12). Bu değerlendirme sürecinde yer alan aşamalar, Ornstein ve Hunkins (1988, 256) ile Doll (1992, 255) tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1. Programın amaç ve hedeflerini belirlemek,
2. Hedefleri sınıflamak,
3. Hedefleri davranış cinsinden tanımlamak,
4. Hedefe ulaşılıp ulaşılmadığını gösteren durumu saptamak,
5. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmek ya da geliştirmek,
6. Öğrencilerin davranış yeterlikleri ile ilgili bilgiyi toplamak,
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırmak.

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Bu özelliğinden ötürü hedefe dayalı değerlendirme modeli

deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedefe dayalı başarı testleri, devinişsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Erden, 1998, 12).

2.3.5.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael, 1960'larda Tyler'ın değerlendirme modelinin bir varyasyonu olan ve program değerlendirme sürecinin sekiz basamakta toplandığı bir değerlendirme modeli geliştirmişlerdir. Bu modelin genel özellikleri şunlardır (Ornstein ve Hunkins, 1988, 256-257):

1. Değerlendirme sürecinde, doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen, idareci, öğrenci ve vatandaş yer almalıdır.
2. Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedefler birbiriyle bağlantılı olmalıdır.
3. Hedefler, programda uygulanabilir bir biçime, davranışa dönüştürülmelidir.
4. Hedefler ışığında programın etkililiğini ölçecek araçlar geliştirilmelidir.
5. Programın uygulandığı süreç içerisinde düzenli gözlemler yapılmalıdır.
6. Elde edilen bilgiler analiz edilmelidir.
7. Programı felsefi anlamda değerlendirebilmek için kullanılacak değerler ve standartlar açıklanmalıdır.
8. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında, programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirilmelidir.

2.3.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model, sistem kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır. Program standartlarını belirleme, program performansını (edimini) belirleme, edim ile standartları karşılaştırma, edim ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemek bu dört bileşeni oluşturur. Bu modele göre program değerlendirme evreleri ve evrelerin genel özellikleri şöyledir:

Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar açısından program tasarımının karşılaştırılması yapılır. Tasarlanan standartlarla programın tasarımı arasında fark varsa, bu durum programın geliştirilmesi ya da reddedilmesi konusunda bir karara varılması için karar verecek olan kişilere bildirilir.

Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri bu aşamada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark yine ilgili kişilere rapor edilir.

Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri ve ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır, uyumsuzluk varsa rapor edilir.

Ürün-sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi açısından bakılır. Okulun yetiştirdiği bireylerin toplumun ihtiyacını karşılaması beklenir.

Karşılaştırma: Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-fayda analizleri yapılır. Maliyet sadece parayla değil; ekonomik, politik ve toplumsal değerler perspektiflerinde de olay ele alınır. Yani eğitim programının sonuçlarının ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından beklenen değerde olup olmadığına bakılır (Ornstein ve Hunkins, 1988, Akt: Demirel, 2007, 181-182).

2.3.5.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Stufflebeam'a göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde bu kişilerin dört alanda karar vermesi gerekir (Ornstein ve Hunkins, 1988, Akt: Demirel 2007, 183). Bunlar planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Kararların alınabilmesi içinde programın bağlam, girdi, süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi yapılır.

Bağlamın değerlendirilmesinde, program ile ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Toplumun, bireyin ihtiyaçları ve bunların karşılanıp karşılanmaması ve niçin karşılanamadığı üzerinde durulur. Hedeflerin belirlenmesini sağlayacak bilgilerin toplanması amacıyla yapılan değerlendirmedir. Girdinin değerlendirilmesinde, program amaçlarının bağlam değerlendirilmesinde tespit edilen mevcut duruma uygun olarak belirlenip belirlenmediğine bakılır. Hedefler ile okulun amaçlarının tutarlı olup olmaması, öğretimde kullanılan yöntemlerin hedeflere uygunluğu, öğretim içeriğinin genel amaçlar ve özel hedeflere uygunluğu gibi konularda analiz yapılır. Sürecin değerlendirilmesinde, programın uygulanmasıyla gerçekleşen etkinlikler ve başta planlanan durum arasındaki tutarlılığa bakılır. Programın uygulamadaki yeterliliği hakkında karar vermek için yapılan değerlendirmedir. Ürünün değerlendirilmesinde,

programın uygulanması sonucunda ortaya çıkan ürün ile gerçekleşmesi istenen ürün arasında bir karşılaştırma yapılır. Ürün hakkındaki verilere bakılarak programın devamlılığı ya da değişikliğe gerek olup olmadığı konusunda bir karara varılır. Program ile ilgili doğru kararların alınabilmesi için açıklanan bu dört boyuttaki değerlendirmelerin sürekli yapılması gerekmektedir (Demirel, 2007, 183-184).

2.3.5.5. Stufflebeam'in Toplam Değerlendirme Modeli

Toplam değerlendirme modeli bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesinin sistematik biçimde yapılandırılmasını ve planlama, yapılandırma, uygulama, geri dönüşüm hakkında karar verilmesini gerektirir. Çevre değerlendirilmesinden sonra planlama, girdi değerlendirmesinden sonra yapılandırma, süreç değerlendirmesinden sonra uygulama ve ürün değerlendirmesinden sonra ise geri dönüşüm kararları verilir. Karar verme şekilleri arasında; çok bilgi ile küçük değişiklik, az bilgi ile küçük değişiklik, çok bilgi ile büyük değişiklik, az bilgi ile büyük değişiklik yer almaktadır. Bu farklı oluşumlar hareketli, durağan, çoğalcı ve biçim değiştirici değişimi beraberinde getirir. Az bilgiye dayanan büyük değişiklik, hareketli değişimi; az bilgiye dayanan küçük değişimler çoğalcı değişimi; çok bilgiye dayanan küçük değişiklikler durağan değişimi ve çok bilgiye dayanan değişiklikler ise büyük değiştirici değişikliği beraberinde getirir (Ornstein ve Hunkins, 1988, Akt: Demirel, 2007, 185).

2.3.5.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eisner programın değerlendirilmesinde daha derin ve geniş çaplı gözlem ve araştırmaların yapılması gerektiğini savunur. Bu model daha fazla yoruma ve değer biçmeye dayanır. Yorum, elde edilen sonuçların sebepleri hakkında bilgi verir. Değer biçme, elde edilen sonuçların eğitimdeki değeri hakkında karar verme sürecini oluşturur. Programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Bu model, program değerlendirmenin, konu hakkında geniş bilgisi olan eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından yapılması gerektiğini savunur. Eisner bu modelde, eğitimsel eleştiriye kullanacak değerlendirmecilerin “Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu, anahtar olaylar neydi, bu olaylar nasıl ortaya çıktı, öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler? vb. sorular sorması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü bu sorular okul yaşantısı ve eğitimin niteliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. (Ornstein ve Hunkins, 1988, Akt: Demirel, 2007, 185).

Eğitsel eleştiri modelinin; betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutu vardır. Betimlemede eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Betimleme sırasında, uygulanan programın ne gibi bir değişiklik yarattığı, bunların öğretmen ile öğrencileri nasıl etkilediği ve tepkilerin neler olduğu sorularına yanıtlar aranır. Yorumlamada meydana gelen olayların sonuçları yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında karara varılır (Erden, 1998, 14).

2.3.5.7. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Analitik program değerlendirme modeli iki boyut halinde ele alınmış ve birinci boyutta programın kendisi ve programla ilgili materyaller yer alırken, ikinci boyutta programdan etkilenen paydaşların görüşleri yer almaktadır. Demirel, modelinin birinci boyutunda, programın analizi önerilmekte ve analiz işlemine program tasarısından başlanılmaktadır. Buna göre; programın dayandığı temel felsefe, merkeze alınan öğrenme kuram(lar)ı ve programın öğeleri olan hedef-içerik-süreç-değerlendirme öğeleri ve aralarındaki ilişkiler sırayla incelenmektedir. Tasarım analizinden sonra programın uygulanmasındaki olanakları irdelleyen SWOT ve ihtiyaç analizi çalışmalarının değerlendirilmesinin yapılması önerilmektedir. Program dökümanları incelenerek programın girdi, süreç ve çıktısının değerlendirilmesi birinci boyutun son basamağını oluşturmaktadır.

Modelin ikinci basamağında gözlem, görüşme, anket ve testler yardımıyla; alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, veli ve sivil toplum örgütlerinin görüşleri alınmalıdır. Bu görüşler sonucunda programın yeterliliği konusunda bir karar varılarak programın uygulanmasına geçilmesi ya da varsa program tasarısında işlemeyen hususların gözden geçirilerek iyileştirme çalışmalarının yapılması sağlanmalıdır (Demirel, 2007, 188).

2.3.5.8. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Stake'e göre, değerlendirme için insanların gözlemleri en iyi araçtır. Değerlendirici için çok önemli bir konuda, her ne kadar karmaşık olsa da, programın algılanan durumunu en etkili şekilde ifade edebilmek için çok sayıda bağımsız ve güvenilir kaynaktan yeterli düzeyde veri toplanmalıdır. Stake, bir değerlendirme çalışmasında ileri düzeyde örgütleyiciler olarak hedefler ve hipotezler yerine, sorunları ön planda tutmaktadır. Çünkü ona göre; sorunların karmaşıklığı ve acilliği,

değerlendirmenin önemini daha iyi yansıtmaktadır. Öğrenci, veli, program geliştirme uzmanları, eğitim için vergi ödeyiciler ve program personeliyle konuşularak programa aşinalık sağlandıktan sonra değerlendirici belirli meseleleri, problemleri veya potansiyel problemleri tanımaya çalışmalıdır. Bu sorunlar öğrenci, personel ve dinleyicilerle süregelen tartışmaların ve veri toplama planının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sorunların çözülmesi için sistematik gözlemler yapılmalı, mülakatlar düzenlenmeli, paydaşlara ölçekler (testler) uygulanmalı ve bunlar sorunların anlaşılmasına veya çözülmesine katkı sağlamalıdır (Stake, 1991, 67-68).

Robert Stake tarafından ortaya konulan ihtiyaca cevap verici değerlendirme (İCVD) modeli, programın içinde ya da çevresinde olan bireylerden elde edilen bulguların kullanışlılığını artırmaya çalışmaktadır. Bu değerlendirme modeli, alternatif bir değerlendirme modeli olup insanları doğal değerlendirme temeline dayanmaktadır. İnsanların gözlem yapması ve tepkide bulunması yeni bir yaklaşım değildir. Fakat bu modelde formal düzenlemelerden uzak durulmaya çalışılmaktadır. Çünkü formal düzenlemeler, şaşırtıcı soruların ve fikirlerin ortaya çıkmasını engelleme veya yavaşlatma etkisi yapabilir. Bu model, subjektifliği azaltmak için anlamı karmaşık olan konuları işlevsel tanımlarla ortaya koymayı savunmaktadır (Stake, 1991, 65).

Ornstein ve Hunkins'e (1988, 267) göre, İCVD modelinde değerlendirmeciler, sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenmektedirler. Değerlendirme uzmanı programın öyküsü ve özelliklerini anlatır, müşterilerini ve personeli tanımlar, önemli konuları ve sorunları belirtir ve başarıyı rapor eder. Bu modelde değerlendirmeciler, programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirebilir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri anlatacak, ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Stake'e göre, İCVD modeli için gözlem ve görüşmelerin bir planlaması yapılmalıdır. Değerlendirme için programı gözlemleyen değişik kişilerin hikâyeleri, tasvirleri, betimlemeleri, somut ürünleri gibi olguların dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü farklı kişilerin bakış açıları, değerlendirmeye zenginlik katmaktadır. İCVD modeline uygun değerlendirme yapmak için bir plan veya tasarı yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu değerlendirme modelini kullananlar, test sonuçları, akış şemaları gibi formal rapor ve bildiri üzerinde daha az durmaktadırlar. Bu modeli kullanan değerlendirmeciler öğretim programını değerlendirirken, amaçlar, hipotezler

ve test sonuçlarını da dikkate alırlar. Ancak programın amaçlarından ziyade, programın etkinliklerine odaklanan bu değerlendirme yaklaşımında programın başarısının ya da başarısızlığının tespit edilmesi, farklı perspektiflerden bakan bireyler (öğrenci, öğretmen, veli, vb.) tarafından yapılmaktadır. İCVD modeli, diğer modeller gibi sadece programın öğelerini değil, bunun yanı sıra programla ilgili tüm bireyleri değerlendirme sürecine katmaktadır (Uruh and Urub, 1984, 283).

Değerlendirici için önemli bir konuda, her ne kadar karmaşık olsa da, programın algılanan durumunu en etkili şekilde ifade edebilmek için çok sayıda bağımsız ve güvenilir kaynaktan yeterli nicelik ve nitelikte veri toplanmalıdır (Stake, 1991, 68). Program değerlendirmede anlam, zenginlik, değer vb. kavramlar programın her bir üyesi veya paydaşı tarafından farklı algılanabilir. Örneğin; bir programı yaşlı kişiler gençlerden, hemşireler doktorlardan farklı algılayabilir. Statüleri farklı insanlar, aynı programı farklı şekilde ele alabilir, hatta bir insan belli standartları değişik zamanlarda farklı şekilde değerlendirebilir. Bu nedenle değerlendirme yapılırken farklı kişilerin görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır (Stake, 2004, 93).

Stake, ortaya koyduğu bu modeli diğer program değerlendirme modelleriyle karşılaştırmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, diğer program değerlendirme modellerinde amaç ve amaçların ifadelendirilmesi, objektif test kullanımı, araştırma türü raporlar ve programların standartları değerlendirmede daha ağırlıkta olduğu ve bunlara daha fazla odaklanıldığı görülmektedir. Oysa İCVD modelinde, formal değerlendirmeden ziyade doğal değerlendirmeye, gözleme, kararlarla ve informal raporlara daha fazla önem verilmektedir (Uruh and Urub, 1984, 283).

Tablo 3. İCVD Modeli İle Diğer Değerlendirme Modellerin Karşılaştırılması

	Karşılaştırılan Olgular	Diğerleri %	İCVD %
1	Konu ve amaçları tanımlanmak	10	10
2	Resmi belgeler hazırlanmak	30	15
3	Programı gözlemlenmek	5	30
4	Yöneticilerin testleri vb. dikkate almak	10	-
5	Yargıları (kararları) toplamak	-	15
6	Öğrencilerin ihtiyaç vb. dikkate almak	-	5
7	Formal veri toplamak	25	5
8	İnformel rapor hazırlamak	-	10
9	Formal rapor hazırlamak	20	10

Kaynak: Stake, R. E. (1991). Excerpts from: "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation", *American Journal of Evaluation*, 12 (1), 63-76.

Ayrıca bu modelde değerlendirme başlangıcında belirlenen sorunlar kadar, değerlendirme sürecinde gözden kaçan veya ihmal edilen sorunlar da dikkate alınmaktadır. Yani bu model değerlendirmeciye, önceden fark edilen sorunlar kadar, sonradan ortaya çıkan sorunlara da cevap verme imkânı tanımaktadır (Stake, 1991, 67). İCVD modeli, özellikle kimsenin problemin çözümünün nasıl olacağından emin olmadığı ve programın gözlemlenmesi (izleyerek kontrol edilmesi) için eğitim paydaşlarının ihtiyaç duydukları zaman olan formative (biçimlendirici) değerlendirmede daha kullanışlı bir modeldir. Ancak bu model, eğitimle ilgilenenlerin programın aktivitelerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilmek istedikleri ve değerlendirmecilerin programın sonuçlarından bir deneyim elde etmek istedikleri zaman olan summative (düzey belirleyici) değerlendirmede de kullanılabilir (Uruh and Uruh, 1984, 284).

İCVD modelinin temelinde kişisel tecrübeler ve bu tecrübelere dayalı yorumlara önem verilmektedir. Bu modele göre, programın işleyişi hakkında paydaşların görüşleri önemlidir. Değerlendirme sürecinde paydaşların birbirine yakın olmaları, belli grup ve durumlarla ilgili duygusal tepkilerin ortaya çıkma ihtimalini yükseltebilir. Bu nedenle, değerlendirme için paydaşların görüşlerine farklı yer ve zamanda başvurulmalıdır. İCVD modeli, küçük farkların ortaya çıkmasını, karmaşık yapıları değerlendirirken gözden kaçan ve önemsizmiş gibi görülen bazı kısımların dikkate alınmasını sağlamaktadır. Elde edilen sonuçların bir belge özelliği taşıdığı İCVD modelinde kritik ölçme ve yorumlar birlikte kullanılarak, öncelikli olarak paydaşların önemli sorun ve problemlerine cevap vermektedir. Aynı zamanda program geliştirmeye katkı sağlayan İCVD modelinin asıl işlevi, değerlendirmenin amacını anlamaya yöneliktir. Bu modelde bir programın problemlerine aşina olmak için programın uygulanma sürecini gözlemek veya program içerisinde rolü olan kimselerle görüşmek esastır. Bunun yanı sıra, İCVD modelinin uygulanması için nicel ve nitel verilerin toplanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Stake, 2004, 86-90).

Uruh ve Uruh'a (1984, 284-285) göre, İCVD modeli, test puanları ve bu bu puanların sonuçlarından ziyade, etkinlikleri ve süreçleri betimleme üzerine odaklanmaktadır. Bu modelin uygulama aşamaları şunlardır:

1. İlgililer için hikâye tarzında sonuçları rapor etmek,
2. Gözlem ve değerlendirme aşamasına giriş yapmak,
3. Bir ara rapor içinde ilk bulguları ortaya koymak,

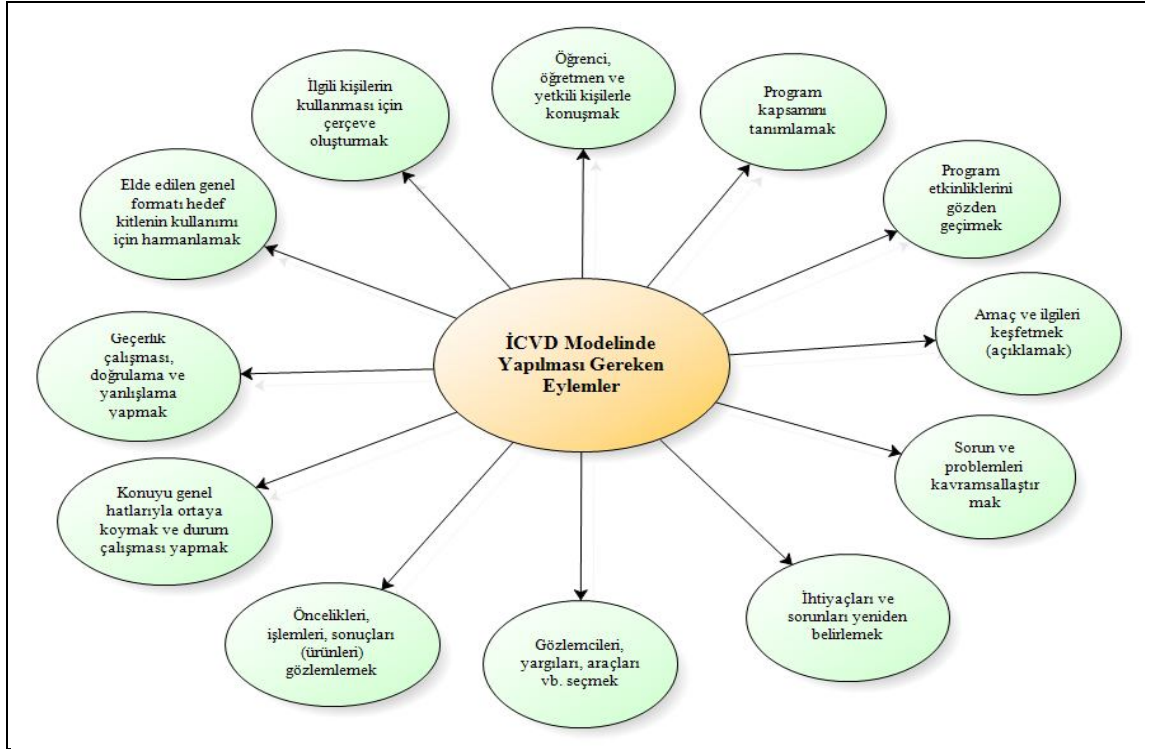
4. Değerlendirmeye rehberlik edecek soruları formüle etmek,
5. Bulguları destekleyecek veya geçersiz kılacak delilleri araştırmak,
6. Soru ve bilgiler yardımıyla değerlendirme konu ve temalarını tanımlamak,
7. Değerlendirme sürecine katılanlarla değerlendirmenin çerçevesini tartışmak,
8. Programın tamamını ilgilendiren kökleşmiş konu ve sorunları araştırmak,
9. Değerlendirme sürecine katılanlardan değerlendirmeye ilgili konu ve soruları seçmek veya temin etmektir.

Michael'a (1985) göre; eğitimsel bir değerlendirme modelinin, İCVD modeli olarak düşünülmesi için bu değerlendirmenin a) Programdan beklenenlerden ziyade, doğrudan program etkinlikleriyle ilgilenmesi, b) Katılımcıların ihtiyaç duydukları şekilde bilgilendirilmesi, c) Programın başarısı veya başarısızlığı rapor edilirken, insanların farklı değer perspektiflerine atıfta bulunulması gerekmektedir. Ayrıca Michael (1985) ve Abma'ya (2006, 39) göre, İCVD modeli kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken noktalar şunlardır:

1. Tartışmaları ve gözlemleri planlı yapmak,
2. Kayıt altına alınanların kalitesini kontrol etmek,
3. Görüşme yapmak ve bazı gurupların çaresizliğini dikkate almak,
4. Çeşitli insanların programı gözlemesi için düzenlemeler yapmak,
5. Dışlanmış veya görüşü alınmamış kişilerin görüşlerini dikkate almak,
6. Katılımcılar için değer taşıyan şeyleri tespit etmek ve onlara güven vermek,
7. Farklı bakış açılarına sahip bireylerin değer verdikleri şeylerle ilgili tanımlamaları toplamak,
8. Yazılı rapor hazırlamak (bu raporda değerlendiriciler ile müşteriler arası tam mutabakat olmayabilir),
9. Elde edilen çeşitli bulguların önemine yönelik olarak yetkili kişilerin değerlendirmesine başvurmak,
10. Ortaya konulan betimlemelerle ilgili olarak program personelinin değerlendirilmesine başvurmak,
11. Mümkün olduğunca farklı tür ve çok sayıdaki paydalara ulaşmak ve onları değerlendirme sürecine katmak,
12. Çeşitli insanların yardımını alarak öz hikâyeler, betimlemeler, ürün gösterimleri, grafikler vb. materyaller hazırlamak,

13. Üyelerle daha sağlıklı bir iletişim kurmak için uygun iletişim araçları seçmek ve güvenli bir iklim oluşturarak dışlanmayı engellemek için bütün paydalarla iletişime geçmektir.

Stake'e göre, İCVD modeliyle yapılan bir değerlendirme sürecinde, Şekil 2'de yer alan on iki önemli eylem temele alınmalıdır. Bu eylemler; paydaşlarla konuşmak, programı tanımak ve etkinleri gözden geçirmek, amaçları tanımak, sorunları tespit etmek ve kavramsallaştırmak, ihtiyaçları belirlemek, ölçme araçlarını seçmek ve gözlem yapmak, işlemleri gözlemlemek, durum ve geçerlik çalışması yapmak, ulaşılan sonuçları hedef kitlenin kullanımına sunmak şeklinde sıralanabilir. Bu eylemler değerlendirme sürecinde tek tek ele alınıp uygulanabileceği gibi aynı anda birden fazla eylemde ele alınıp uygulanabilir. Değerlendirmeci, değerlendirmeyi bitirmeden önce, istediği zaman ve istediği kadar bu eylemleri tekrar tekrar ele alabilir. Değerlendirmeci; programın kapsamını, aktivitelerini, amaçlarını, öğrenci ve öğretmenlerin bunlara karşı olan sorumluluklarını kontrol etmek için zaman çizelgesini andıran bu on iki eylemi dikkate almalıdır (Stake, 1991, 69).



Şekil 2. İCVD Modelinde Yapılması Gereken Eylemler

Kaynak: Stake, R. E. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*, London, New Delhi, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks,

2.3.5.9. Stake'in Standart Temelli Değerlendirme Modeli

Standart, Richardson (1994) tarafından “Bir otorite, gelenek ya da ortak bir anlayış tarafından belirlenmiş, izlenmesi gereken bir model ya da örnek” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım tüm otoritelerce kabul edilen ilk tanımdır (Akt: Adıgüzel, 2008, 4). Ulusal meslek standartları kurumu ise standardı; bir mesleğin başarıyla icra edilmesi için yapılması gereken görev ve işlemler, sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ile sergilenmesi gereken tutum ve davranışları gösteren asgari normlar (Bilimşurası, 2009) olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda standart temelli değerlendirme (STD) modeli, öğretim programına yönelik belirlenen standartlara göre ilgili programın değerlendirilmesinde yardımcı olmaktadır.

Standartlara dayanan STD modeli, alanda kabul gören önemli değerlendirme modellerinden birisidir. Bu değerlendirme modelinde, standartların açık şekilde ortaya konulması gerekmektedir. STD modeline göre yapılan bir değerlendirmede en önemli soru, “Ölçme aracında yer alan sorular veya standartlar, programın amaçlarına uygun mudur veya bunlara odaklanmakta mıdır?” sorusudur. Bu değerlendirme modelinde kapalı ve açık uçlu sorular sorulabilir. Çünkü açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, kapalı uçlu soruların soruların altında yatan nedenleri ortaya koymasından önemlidir. Bu nedenle değerlendirme ölçeğinde açık ve kapalı uçlu sorular birlikte yer almalıdır. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler standart olarak kabul edilirken, açık uçlu sorulardan elde edilen veriler üzerinde en fazla durulan yerler veya durumlar da standart olarak kabul edilebilir.

Standart temelli değerlendirmede, standartlar, değerlendirme yapmak ve yapılan değerlendirmenin kalitesini (niteliğini) artırmak için gerekli öğelerdir. Bu noktada değerlendirmede kullanılacak standartlar yazılı veya yazılı olmayan şekilde olabilir, ancak bu standartlar değerlendirme kapsamında yer alan kişiler tarafından bilinmelidir. Bunun yanı sıra formal değerlendirmenin profesyonel (yazılı) standartlarla ölçülmesi daha güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. STD modeli, programın kalitesini ortaya çıkarmada yüksek oranda akılcı bir model olmasına rağmen aynı oranda sezgisel bir model değildir. Bu durumun gerekçeleri arasında standartların güvenilirlik ve geçerliklerine yönelik endişeler yer almaktadır.

Değerlendirmede kullanılan standartlar ve değerlendirmeye ilişkin diğer faktörler her zaman mükemmel olmayabilir. Öte yandan kaynaklar (literatür) gerçek

standartların ayrıntılı belirlenmesine fırsat vermeyebilir. Örneğin ihtiyaçlar ve amaçlar bağımsız çalışmalardan ziyade program geliştirme sürecinde oluşmaktadır. Standartlar oluşturulurken yalnız kontrol listesini takip etmek ya da taramak yeterli değildir. Bunun yanı sıra şartlar izin verdiği kadar değerlendirmenin amaçları açık olmalıdır. STD modeli, değerlendirmenin ilgili öğretim programının amaçlara ulaşp ulaşmadığını ortaya koymak için yapıldığı zaman daha doğal (gerçekçi) sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda değerlendirmecilerin, değerlendirme için en uygun standartları oluşturmaları ve hedefleri belirmeleri gerekmektedir. Bu noktada STD modelinin bu yönü bir yandan öğretim programlarının içeriklerini oluşturmaya yardımcı olurken diğer taraftan beraberinde çeşitli sorunları da getirmektedir.

Program değerlendirme uzmanlarının değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında en üst sırada, değerlendirmede subjektifliği ön plana çıkaran ve bir hastalık olan ön yargılar gelmektedir. Değerlendirmeci konumunda olan kişiler genel olarak ön yargıyla nasıl mücadele edileceği hakkında kısmen de olsa bilgi sahibidirler. Diğer insanlar gibi değerlendirmeciler de ön yargılı olabilirler, fakat onlar için en zor şey, ön yargıları tanımlamak ve onu sınırlandırmaktır. Profesyonel değerlendirmeciler ön yargılar hakkındaki soru ve sorunlarını ortaya çıkarmaya çalışır ve ön yargının etkilerini tanımlamak için bir takım yöntemler kullanırlar. Bu nedenle değerlendirme sürecinde her şey olabildiğince açık hale getirilmeli; ön yargılar incelenerek ve tanımlanarak, bunlara yönelik farkındalık oluşturulmalıdır. Bu durum bir yandan değerlendirmenin objektifliğine katkı sağlamakta öte yandan değerlendirme sürecini planlamaya, standardizasyona, ölçek geliştirmeye, ön uygulamaya ilişkin bütçenin en uygun şekilde tahsis edilmesine hizmet etmektedir. Bu bağlamda ön yargıların değerlendirme sürecinde dışarıda kalması, değerlendirme konusuyla ilgili standartların geliştirilmesine bağlıdır. STD modeli, aşamalı olarak birbirini takip eden süreçlerden (aşamalardan) meydana gelmekte, bu süreçlerin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır.

1. Katılımcı ihtiyaçları: Bu süreçte, programı ilgilendiren veya programdan etkilenen kişilerin ve paydaşların ihtiyaçları göz önünde tutulmaktadır. Bu bağlamda programların genellikle programdan gerçek yararlanıcı konumunda olan öğrencilere hizmet sunmak için değerlendirilmektedir. Bu hizmetler (değerlendirme) alıcıların (katılımcıların/öğrencilerin) ihtiyaçlarını belirlemek için tasarlanmış olup program tasarımcıları bu ihtiyaçlar üzerinde çalışmaktadırlar. Değerlendirmeciler, bu ihtiyaçların

bazılarını tespit ederken en önemli ihtiyaçları belirlemede bazı durumlarda başarısız olabilirler. Bu nedenle değerlendirmeciler, ihtiyaçların belirlenmesini ve seçimini formal ve informal yolların ikisini de kullanarak değerlendirmektedirler.

2. Programın amaçları (hedefleri): Amaçlar (hedefler), programın varmak istediği durumlara işaret etmektedir. Programın amaçları genellikle formal bir dille ifade edilmektedir. Hedeflere bütüncül bakış açısıyla yaklaşılmalı ve hedefler sponsorların, program geliştirme gurubunun, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin, hükümetin, muhalefetin ve halkın beklentilerine cevap verici nitelikte olmalıdır.

3. Değerlendirme standartları: Standart, her hangi nesne veya aktiviteye ilişkin gerekli olan bir özelliği ifade etmektedir. Standartlar, değerlendirme veya her hangi bir durum için bir temel oluşturur. Standart, liyakat (yaraşırlık) veya başka bir düzey arasındaki bir kriter farklılığının göstergesi veya miktar olarak seviyesidir. Belirli bir performans veya bir örnekler dizisi standart olarak kullanılabilir. Standartlar sembollerini kategorize etmekten ziyade, kritere dayalı düşünmenin bir parçasıdır. Bazı değerlendirmeciler standartları, değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olarak görmektedir.

4. Sentez ağırlıkları: Sentez, niteliğe ilişkin bir değerlendirme yapmak için bilgilerin beraberce ele alındığı bir süreçtir. Niteliğe ilişkin karar vermede bir delilin her bir parçasının önemi, ona verilen ağırlıkla ilgilidir. Bu ağırlık istatistiksel veya izlenimsel olabilir. Ağırlığa verilen değer sonuçlarda gösterilmesi yaygın değildir.

5. Katılımcı ve personellerin performansı: Değerlendirmenin performansı, genellikle program paydaşlarının ve katılımcıların performansı anlamına gelmektedir. Performans, toplam başarıyı gösteren bir takım envanterlerle veya yeterlikteki değişiklikleri gösteren bir takım testlerle ölçülebilir. STD modelinde, programın niteliği (kalitesi, işlevselliği) belirlenirken, performans standartla karşılaştırılabilir.

6. Program maliyeti: Program maliyeti; çalışanlar, araç-gereçler ayrıca programın gerçekleşmesi için gerekli ihtiyaçların karşılanması gibi birçok şeyi içermektedir. Kaynaklar bu yolla kullanıldığı için vazgeçilen fırsat maliyetleri, aynı zamanda programın maliyetini oluşturmaktadır. Değerlendirme planında yer almayan ancak değerlendirme süreci içerisinde ortaya çıkan beklenmedik faktörlerden dolayı program maliyetini hesaplamak oldukça zordur.

Yukarıda belirtilen bu aşamaların tamamı, değerlendirme çalışmasının her bir kategorisinde yer alabilir. Ancak ilgili aşamalar planlama, veri toplama, analiz ve yorumlama aşamaları şeklinde kategorileştirilebilir. STD modelini dikkate alarak değerlendirme yapan bir değerlendirmeci, değerlendirme sürecinde aklına yeni bir fikir gelse dahi, bu fikir etrafında yeni bir çalışma başlatabilir. Ancak araştırma sorununu, ilkelerini, standartlarını ve veri toplama yöntemini değiştirmemelidir. Ayrıca STD modelini uygulayan grupta yer alan üyeler değerlendirme yapmak için gerekli yeteneğe sahip olmalı ve birlikte hareket etmelidir.

STD modelinde standartlar önceden belirlenmeli veya betimlenmelidir. Değerlendirmeciler standartları oluştururken programın ögesi olan paydaşlara, personele, meslektaşlara, katılımcılara ve yararlanıcılara sorular sorarak bilgi alabilir. STD modelinde değerlendirmeciler, değerlendirme sürecinde yeni standartların aniden ortaya çıkmasını istemezler. Bazı durumlarda değerlendirmeci konumunda olan kişiler, standart oluşturma ve belirleme açısından diğer kişilere göre daha bilgili konumda olabilir. Bu nedenle ilgili standartların oluşturulmasında temel sorumluluk değerlendirmeciye aittir. Ancak standartların oluşturulmasında ve kullanılmasında yasalara ve ihtiyaçlara uygun hareket edilmelidir.

İhtiyaç, insanların tatmin olması için gerekli olan şeylerin yokluğudur. İnsanların sayısız ihtiyaçları vardır ve insanlar eğitim, eğitim eşitliği, uyuma, yeme, hava, yaşama vb. ortak ve temel ihtiyaçlara sahiptir. Değerlendirmecinin, insanların neye ihtiyaç duyduğunu bazen de niçin ihtiyaç duyduğunu bilmesi önemlidir. İhtiyaçların fazla olması nedeniyle değerlendirmecinin hangi ihtiyacın öncelikle karşılanacağına karar vermesi bazı durumlarda zordur. Bu noktada standartlar, ihtiyaçların ortak çatıda toplanmasına yardımcı olmaktadır. İhtiyaçların giderilmesinde amaçların yeri ve önemi büyüktür. Bu bağlamda standartlar amaçlar gibidir. Diğer bir deyişle programın amaçları (hedefleri) bu programın standartları gibidir. Standartlar objektif, net ve belirgin olmalıdır.

Amaçların, standartların, ihtiyaçların, performansın ve hedef davranışların ölçülmesi, program değerlendirme uzmanlarının kolaylıkla yapacağı iş değildir. STD modelini kullanarak değerlendirme yapan bir değerlendirmeci, ihtiyaç ve amaç belirleme kadar değerlendirme maliyetinin hesaplanmasında da zorluk yaşayabilir. Bunun yanı sıra değerlendirmeci, parasal maliyetlerin yanında psikolojik ve fırsat

maliyetlerini de gözetlemek durumundadır. Bu nedenle standart temelli çalışmaların en iyisinde bile parasal giderler dikkate alınarak değerlendirme süreci ayarlanmalıdır. Öte yandan STD modeli için oldukça fazla sayıda ve değişik pozisyonda olan kişilerden elde edilen verilerden standartlar oluşturabilir. Diğer bir deyişle bir performansı değerlendirmek için tekrarlanan gözlemlerle elde edilen bilgilere ihtiyaç vardır. STD modeline göre, profesyonel bir değerlendirme çalışmasının en büyük eksikliği geçerliğin düşüklüğüdür. Değerlendirmeci, zaman yetersizliği ve bilgi eksikliği bakımından standartları tek başına oluşturamayabilir. Bu konuda uzmanlardan alınan yardım standartların geçerliği yükseltebilir. (Stake, 2004, 57-83). STD modelinin kullanılması için öncelikle standartların geliştirilmesi gerekmektedir. Ulusal Bilgi Standartları Örgütü'ne (NİSO, 2004; Akt: Adıgüzel, 2008, 20-21) göre, standartlar beş aşamada geliştirilmektedir:

1. Standardın kuramsal temelini oluşturulması: Bireylerin izlemesi gereken yönergeler niteliğinde olan standartlar, program süreci içerisinde ve sonunda bireylerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu bakımdan standartların geliştirilmesi süreci, program geliştirme sürecine benzer şekilde ihtiyaçların belirlenmesiyle başlamaktadır. Ortaya çıkan bu ihtiyaçların güncel ihtiyaçlarla bağlantısı kurularak ortaya standardın temelini oluşturacak düşünceler çıkarılır. Standartları oluşturacak bu düşüncenin sorunları çözmeye ve gereksinimleri karşılamaya yönelik olması gerekmektedir.

2. Kuramsal temelin tartışılması: İhtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan düşünceler bu aşamada standart olabilirliği üzerinde çeşitli kurum, kuruluş ve uzmanların da desteğiyle tartışmaya açılır. Bu tartışmalar ışığında standartları geliştirme ve oluşturmada sorumlu bir kurul oluşturulur. Bu kurul tartışmalarda gündeme getirilen sorunları ve önerileri de dikkate alarak standartları şekillendirmeye çalışır.

3. Kurul çalışmaları: Standart oluşturmada sorumlu kurul, tartışmalardan çıkan sorunlar ve öneriler doğrultusunda çalışmalarına hız verir. Standart geliştirme çalışmaları uzmanlık ve belli bir zaman gerektirir. Bu süreç içerisinde kurulun bilgi toplaması ve bu bilgileri etkin olarak kullanması oldukça önemlidir. Çünkü standartların kuramsal hiçbir eksikliğin olmaması ve yanlış kararlara yol açmaması gerekir. Bu nedenle standart oluşturma süreci, sıkıcı ve uzun süreli olabilmektedir. Bu süreç sonunda kurul tarafından ortaya taslak olarak bir standartlar listesi çıkarılır.

4. Ortak görüş sağlanması: Standart geliştirme çalışmaları sonucu ortaya çıkan standartlar tüm toplumu ilgilendirdiğinden bu süreçte ortak bir anlayış tarafından

oluşturulan standartlara tüm kurum, kuruluş ve uzmanların desteğinin sağlanması oldukça önemlidir. Kurulun oluşturmuş olduğu taslak standartların tüm bu katılımcılara duyurulması, tartışılması ve varsa önerilerle desteklenmesi, standartlar topluma duyurulmadan önce yapılması gereken işlemlerdir.

5. Standartların kabulü ve kullanılması: Ulusal Bilgi Standartları Organizasyonu tarafından onaylanan standartlar kitle iletişim araçları ile topluma duyurulur. Standartlar herkes için kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olmalıdır. Standartların gereksinimlerdeki değişime göre sürekli olarak iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Standart belirlemenin STD modeli için gerekli olduğu kadar program geliştirme uzmanları, öğretmenler ve öğrenciler için de birçok yararı bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitimi Dairesi'ne (The Office of Vocational and Adult Education-OVAE) göre, standart belirleme çalışmalarının yararlarından bazıları şunlardır (Erişen, 2001, 17):

1. Program geliştirme uzmanları ve eğitimciler açısından yararları:

- ✓ Programları tasarlama ve geliştirme çalışmalarına zemin oluştururlar.
- ✓ Programın ve diğer öğretim kaynaklarının statüsünü ve değerini belirlemek için bir araç görevi üstlenirler.
- ✓ Program ve diğer öğretim kaynaklarının analizi ve değerlendirilmesine katkıda bulunurlar.
- ✓ Değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi, başarının değerlendirilmesinde kullanılırlar.

2. Öğretmenler açısından yararları:

- ✓ Programa göre kurs ve destek etkinliklerini tasarlamada yardımcı olurlar.
- ✓ Programların ve diğer öğretim kaynaklarının değerlendirilmesinde rehber görevi üstlenirler.
- ✓ Programları planlama, dersleri geliştirme ve öğrencilerde standartların ve amaçların farkındalığını sağlamada temel gösterge olarak kullanılabilirler.

3. Öğrenciler açısından yararları:

- ✓ Program sonunda öğrencilerden beklenen davranışları belirleyerek öğrencilere yol gösterirler.
- ✓ Öğretim etkinlikleri ve değerlendirme standartları açısından bilgi kaynağını oluştururlar.

Bir programın işlevselliği, sürekliliği ve değeri sadece ardışık değerlendirmelerin yapılmasıyla değil, aynı zamanda sayısal olarak performans göstergesini bir standartla karşılaştırarak da olmaktadır. İCVD modelinde standart ve yorum birlikte kullanılır. Ancak bu değerlendirme modelinde gözlemlere dayalı yorumlamaya, STD modelinde ise standartlara daha fazla önem verilmektedir. Bunun yanı sıra hem İCVD modelinde hem de STD modelinde değerlendirmeye ilişkin standartların ve yorumların birlikte kullanılması en uygun durumdur. İCVD modeli ve STD modeli birlikte kullanılırken bir model diğer modele göre daha erken veya geç zamanda sonuçlanabilir. Her iki değerlendirme modeliyle yapılan değerlendirmede, sonuçlar birbirini nadiren doğrular veya birbiriyle nadiren örtüşür. Çünkü her iki model ayrı noktalara odaklanmaktadır. STD modelinde genellikle sonuçlar, İCVD modeli ise daha çok süreç ve bu sürecin niteliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Öte yandan gelecekte ortaya çıkacak muhtemel problemler ile programın paydaşlarının ihtiyaç ve sorunlarını tespit etmede İCVD modelinin kullanılması daha faydalı ve uygundur. İCVD modeli ile STD modelinin birlikte kullanılmasını bazı eğitimbilimciler (Jennifer Greene, Yvonna Lincoln, Sandra Mathison and Katherine Ryan,1998; Reichardt and Rallis, 1994; Greene and Caracelli, 1997) “karma model” olarak adlandırmaktadır (Stake, 2004, 90-94). İCVD modelinde nitel veri toplama araçlarının, STD modelinde nicel veri toplama araçlarının kullanılması daha uygundur (Stake, 2004, 94-101).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçların tartışılmasına imkân tanınması için çalışmanın bu bölümünde araştırma konusuyla ilgili olarak yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmaların özetleri alt başlıklar halinde verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olan veya konuya yakınlık arz eden yurt içinde yapılan araştırmalarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

Hacıoğlu (1990) tarafından amacı Öğretmenlik Uygulamalarında karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve sorunlara çözüm olabilecek bir öğretmenlik uygulaması modeli geliştirmek olan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri 1987-88 akademik yılında altı üniversitenin dokuz eğitim fakültesinde öğretmenlik uygulamasına katılan 460 öğretmen adayı, 227 öğretim elemanı, 150 okul yöneticisi ve 50 kişilik müfettiş grubundan anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda

öğretmenlik uygulamalarının sürdürülmesinde program yetersizliğinden, organizasyon ve koordinasyon eksikliğinden, fiziki kapasite yetersizliğinden ve uygulama sürecine katılanların davranışlarından kaynaklanan sorunların olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç (1998), betimsel yöntem kullanarak, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini saptamak amacını taşıyan yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın evrenini GÜ Mesleki Eğitim Fakültesi'nde 1997-1998 akademik yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini, bu dersi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarından alan 206 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örneklem grubuna alınan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgileri test, mesleğe yönelik görüşleri anket ve iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmenlik davranışları gözlem formu kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini anlamlı düzeyde etkilemediği, bu dersin öğretmen adaylarının bir öğretmende olması gerekli niteliklere ilişkin görüşlerinde farklılıklar oluşturduğu, uygulama dersinden sonra mezun olunca öğretmenlik yapmayı isteyen öğretmen adayı sayısının azaldığı yer almıştır. Adayların çoğunun, bu ders sayesinde kendilerinin ve mesleğin özelliklerini daha doğru değerlendirebildiklerini belirtmesi yapılan çalışmanın olumlu bulguları arasındadır.

Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000) tarafından örneklemini 1998-1999 akademik yılında DEÜ Buca Eğitim Fakültesi OÖFMA Matematik Ana Bilim Dalı 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 183 öğretmen adayı, 6 öğretim elemanı ve 35 uygulama öğretmeni oluşturduğu “Okulda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışma, betimsel modelle yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları arasında okul uygulamalarının, öğretmen adaylarının iletişim kurması, planlı çalışma, derslere etkin katılımı ve değerlendirme yapması konularında yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç (2000) tarafından örneklemini, 1999-2000 akademik yılında GÜ Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının oluşturduğu “Öğrenme Faaliyetlerini Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amaçları arasında, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu doğrultuda adaylardan öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunları belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen

bulgularından, öğretmen adaylarının en çok karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama yapılan sınıflarda öğrencilerin derse katılmamaları ve başarısızlık kaygısı taşımaları ortaya çıkmıştır.

Rıza ve Hamurcu (2000) tarafından, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik öğrenci görüşlerini irdelemek amaçlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde 1996-1997 öğretim yılında öğrenim gören 90 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, okul idaresi ve öğretmenler, danışman öğretim elemanları hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Çetin ve Bulut (2002) , amacını Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi olan çalışmayı, 2002-2003 akademik yılında betimsel yöntemle yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Erzincan Eğitim Fakültesi'nin 449 öğrencisi ile Erzincan ili merkezde bulunan uygulama okullarında görevli 52 uygulama öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin uygulamalarda geçen temel tanımları bildikleri fakat görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları; uygulama guruplarının kalabalık olmasının imkânların paylaşılması noktasında olumsuz etki yaptığı, bir guruptaki öğrencilerin farklı günlerde uygulama yapmalarının fakülte ders oturumu programını zorladığı, uygulama öğretmenlerinin denetlendikleri hissine kapıldıkları, uygulama yapılan sınıflarda yıllık planlarda aksamaların yaşandığı ve bazen velilerin bu durumdan yakındıkları ortaya çıkmıştır.

Karamustafaoğlu ve Akdeniz (2002) tarafından “Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtılabilme Olanakları” adlı çalışma öğretmen adaylarının hizmet öncesi programlarla kazanmaları gereken davranışları, uygulama okullarında yansıtılabilmelerine ne ölçüde olanak sağlandığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği programındaki öğrencilerden 2000-2001 bahar dönemi öğretmenlik uygulamalarına katılan sekiz öğretmen adayı ve bu adaylardan sorumlu olan üç uygulama öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının kazanması gereken davranışlardan model benzetme, laboratuardan faydalanma, basit araç-gereç geliştirme, bir öğretim dökümanı seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecinde yansıtılabilme olanağı yakalayamadığı ortaya çıkmıştır.

Azar (2003) tarafından 2002-2003 akademik yılında Kdz. Ereğli ilçesinde yer alan ilköğretim okulları içerisinde seçilen 42 uygulama öğretmeni, 46 öğretmen adayı ve 12 öğretim elemanı olmak üzere 100 kişi üzerinde “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği Modeli içerisinde yer alan Okul Deneyimi derslerine (Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II ve İlköğretim Okullarında Uygulama Çalışması) öğretmen adaylarının, uygulama okulu öğretmenlerinin ve fakülte öğretim elemanlarının bakış açılarının neler olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda olumlu sonuçlar arasında; fakülte öğretim elemanları, uygulama okulunda uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarına meslekî açıdan yararlı olduğu, öğretmen adaylarının YÖK tarafından geliştirilen derslerin içerisinde Okul Deneyimi ve okullarda uygulama çalışmalarının kendilerine çok faydalı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Olumsuz sonuçlar arasındaysa; uygulama öğretmenleri ile fakülte öğretim elemanlarının ortak görüş belirttikleri bir konu, fakülte ile uygulama okulları arasında sağlıklı bir işbirliğinin olmadığı, bu iki kurum arasında koordinasyon eksikliği olduğudur. Ayrıca, taraflar uygulama öğretmeni seçiminde belli kriterlerin aranmadığı, uygulama öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından seçilmesi durumunda müdüre yakın olanların uygulama öğretmeni oldukları, uygulama öğretmenlerinin bu işi kendilerine artı bir yük olarak gördüğü, fakülte öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının dosyalarını incelemede gerekli özeni göstermedikleri, Okul Deneyimi 1 ve Okul Deneyimi 2 dersleri için istenen “Dönem Plânı” Etkinliği ile ilgili “Fakülte-Okul İşbirliği” kitabında verilen bilgilerin çok soyut olduğu, yeterince anlaşılmadığı, Okul Deneyimi derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğu, öğretmen adayları kendilerinin yetişmelerinden sorumlu olan fakülte öğretim elemanlarının yeterince ilgilenmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Ünver (2003) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması” adlı çalışma eğitim fakültesi yöneticisi, uygulama okulu yöneticisi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının hangi konularda ve nasıl işbirliği yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgileri olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanarak yapılan bu çalışmada veriler açık uçlu soruları içeren anket uygulanarak toplanmış olup, veriler üzerinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Çalışmada, fakültesi yöneticisi ve öğretim elemanlarının işbirliğini hangi konularda ve nasıl

yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları; ancak genel olarak uygulama okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının karşılıklı olarak sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Şişman ve Acat (2003) tarafından “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi” adlı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın genel amacını, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları okullardaki uygulama çalışmalarıyla farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmen adayları ile görevli öğretmenlerin mesleğe ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak oluşturmaktadır. Deneysel yöntem ve bu yöntemin kontrol gurupsuz ön-test, son-test deseni uygulanarak yapılan araştırma 1999-2000 akademik yılında sınıf öğretmenliği sertifika programına devam eden Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin uygulama okullarındaki rehber öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırtma sonuçlarına göre, uygulama çalışmaları sonucunda öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenliğin sosyal statüsüne ve etik değerlerine öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları yönde değişmiştir. Öğretmen adaylarının, kendi yeterliklerine, alan bilgisi konusundaki yeterliklerine ve uygulama öğretmenlerine ilişkin algıları uygulama çalışmalarıyla olumlu yönde değişirken; öğretmenlerin meslekteki kıdemleri artıkça öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin algıları olumsuz yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması çalışmaları sonrası kendi yeterliklerine ilişkin algıları olumlu yönde arttığını, ancak uygulama öğretmenlerinin adayların yeterlikleri hakkındaki algıları daha olumsuz olarak ortaya çıkmıştır.

Özbek ve Aytekin (2003) tarafından 2000-2001 akademik yılı yaz döneminde “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Memnuniyet Durumları Üzerine Bir Araştırma” başlığını taşıyan bir araştırma yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 252 son sınıf öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri adaylara uygulanan bilgi formuyla elde edilmiştir. Araştırmadan öğretmen adaylarının okuldaki çalışmalarının gözlemlenmesini ve değerlendirilmesini yeterli bulan öğretim elemanı oranı % 57.5 iken, uygulama öğretmenlerinin oranı % 43.4 ile daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Sılay ve Gök (2004) tarafından çalışma grubunu, 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi branş öğretmenlikleri programlarında yer alan ve öğretmenlik uygulamasına katılan 480 öğretmen adayının oluşturduğu ve “Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama okulunda yaptığı etkinliklerin son derece faydalı olduğu ve uygulama okulunda karşılaştıkları sorunların çözümünde uygulama öğretmenlerinin yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra adayların fakülte-okul işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürümediği, uygulama okulunda gerçekleştirilen çalışmaların ciddiye alınmadığı, uygulama okulunda öğrenim gören öğrencilerin, aday öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan memnun olmadıkları, uygulama öğretmeninin üzerinde birden fazla aday öğretmenin bulunması adayların çalışmasını olumsuz yönde etkilediği, uygulama okullarındaki sınıfların çok kalabalık olması nedeni ile çalışmaların yürütülmesini olumsuz yönde etkilediği, uygulama kapsamında yeterli dökümana ulaşamadıkları, uygulama çalışmalarının önemini bilmeyen bir öğretmenle yürütülen çalışmaların sağlıklı olmadığı, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranması adayları olumsuz yönde etkilediği, okul idaresi tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmedikleri görüşünde birleşmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulama koordinatörlerinin görevlerini tam olarak gerçekleştirmediği konusunda birleştiği, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uygulama koordinatörlerinin yetki ve görevlerini tam olarak bilmedikleri tespit edilmiştir.

Sağlam ve Sağlam (2004) tarafından “Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adını taşıyan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini KTÜ Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD öğrenim gören 156 öğretmen adayı ve bu derslerin uygulamasında görev alan 30 uygulama öğretmeni oluşturmuştur. Survey (tarama) modeli kullanılarak, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerine iki açık uçlu soru yardımıyla yapılan bu araştırmanın amacını Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen adayı ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymak oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları arasında; fakülte ve uygulama okulları arasında iletişim eksikliğinin yaşandığı, uygulama öğretmenlerinin gerçekleştirilecek etkinlikler

hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının fazla olduğu ve uygulama sınıflarında adayların oturmalarına yönelik bir yerin olmadığı yer almıştır.

Özkan, Albayrak ve Berber (2005) tarafından “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü” adını taşıyan bir çalışma, betimsel model yoluyla, Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin 2002–2003 öğretim yılının 2. döneminde yapılan öğretmenlik uygulaması çalışmasına katılan 402 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulamasının; 1- Alan bilgisi, 2- Öğretme-öğrenme sürecini yönetme, 3- Kişisel ve meslekî özellikler ve 4- Rehberlik bilgisi olmak üzere dört temel başlık altında toplanan öğretmen yeterliklerinin kazanılmasında, öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin toplam (% 61) ile orta düzeyde bir katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ünver (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adayının Öğrenci Merkezli Öğretim Yapmasına Uygulama Öğretmeninin Etkisi” adlı çalışmanın verileri nicel araştırma yöntemlerinden tarama, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, doküman incelemesi ve gözlem yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayının öğretmenlik uygulamaları sürecinde öğrenci merkezli öğretim yapmasına etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. 200-2001 akademik yılının birinci yarıyılında yürütülen araştırmanın evrenini Anakara il merkezindeki Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü’nde uygulama öğretmenliği görevini üstlenen öğretmenler, araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak evren içerinden seçilen 15 uygulama öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan, uygulama öğretmenlerinin; öğretmen adayına öğrencileri etkin kılacak değerlendirme etkinlikleri önerme, adaylara sınıftaki öğrencileri tanımlarına, öğrenme ortamının öğrenci merkezli öğretim için hazırlamalarına yardımcı olma ve dersi öğrenci merkezli etkinliklerle işlemelerini isteme gibi davranışları çok az sıklıkla gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Şahin, E. ve Özkılıç, R. (2005) tarafından “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersleri İçin Hazırlanan Uygulama Kılavuzu Hakkındaki Görüşleri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Evrenini 2003-2004 akademik yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği programında öğrenim

gören 320 öğretmen adayı oluşturmakta, araştırmanın örneklemini ise her sınıf düzeyinde mesleki uygulamalara katılmış ve araştırmaya ait anket formunu gönüllü olarak doldurmuş 207 öğretmen adayı (61 kişi birinci sınıf, 58 ikinci sınıf, 62 üçüncü sınıf, 26 dördüncü sınıf) oluşturmaktadır. Anket yardımıyla yapılan bu araştırma okul öncesi eğitim alanındaki öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında kullandıkları aday öğretmen kılavuzundaki etkinlik yönergelerinin kendilerini mesleki becerilere ne ölçüde yakınlattığını belirlemek, yönergelerin geliştirilmesi için eksiklikleri ve yapılması gerekenleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hazırlanan “Okulöncesi Eğitimi Aday Öğretmen Uygulama Kılavuzu”nda yer alan etkinliklerden faydalandıkları; ancak uygulama derslerindeki ilgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği konularında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışma, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla betimsel türde bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, 80 uygulama öğretmeni ile 341 öğretmen adayı üzerinde, 2003-04 akademik yılının II. Yarıyılında yapılmıştır. Araştırmada dikkat çekici sonuçları şunlardır: Öğretmen adayları özellikle, okul yöneticileri ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine karşı ilgisiz davrandığını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri, uygulama öğretmenlerinin kendilerini izleyerek bilgi ve deneyim kazanmalarını sağladığını ve uygulama öğretmenlerini nitelikli bir model olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin ise yarıdan fazlası, öğretmenlik uygulaması etkinliklerinde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları çoğu zaman yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri, sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen en olumlu sonuç ise, öğretmen adayları, öğretmenliğe başlamadan önce öğretmenlik uygulaması sürecini yaşamalarının, kendilerine olan güveni artırdığını, güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebildiklerini ifade etmişlerdir.

Kılıç (2006) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri” adlı çalışmasını survey yöntemi kullanarak yürütmüştür. Evrenin tamamı örnekleme dâhil edilmiş ve çalışmanın örneklemini Düzce Teknik Eğitim Fakültesi’nde son sınıftaki 81 öğrencinin tamamı oluşturmuştur. Ölçme aracı hazırlanırken, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi sonunda belirlenen öğretmenlik becerileri değerlendirme ölçeği temel alınmıştır. Bu çalışmada belirlenen 39 davranıştan 21 tanesinin öğretmen adayları tarafından uygulama ve gözleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının davranışları uygulama düzeylerinin de oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının; konu alanı, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve değerlendirmeye yönelik davranışları yeterli düzeyde kazanamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları iletişim kurmaya yönelik olan davranışlarda yeterlik gösterdiği belirlenmiştir.

Şahin, Erdoğan ve Aktürk (2007) tarafından, öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile ilgili doyumlarını yordayıcı faktörleri incelemek amacıyla taşıyan ve ankete dayalı survey modeli kullanılarak yapılan bir araştırma Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Bölümlerinde öğrenim gören 286 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmadan, öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordamada; uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, okul müdürü arasındaki etkili işbirliği ve teknoloji kullanımının önemli faktörler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır

Paker (2008) “Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlik uygulamasına katılan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan 80 öğretmen adayından sormaca yoluyla ve 25 öğretmen adayından görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretim elemanından yeterli dönüt alamadıkları, alınan dönütlerin onların genellikle zayıf ve eksik yönlerinin tespiti için yapıldığı, öğretmen adaylarının çoğunun dersi planlama aşamasında uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamadığı ve öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanları tarafından en fazla iki veya üç kez izlendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışma sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel türde bir çalışma olan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi toplama formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2005–06 akademik yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’ne bağlı Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları arasından gönüllü olarak araştırmaya katılan 146 öğrenci (106 kız ve 40 erkek) oluşturmuştur. Araştırma sonuçları arasında; öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bu dersle ilgili olarak başarısız bulma oranının oldukça düşük olduğu, öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenme ve ana dillerini etkin kullanma konularında kendilerini yetersiz buldukları, zaman yönetimi konusunda adayların kendilerini yeterli gördükleri ve adayların uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından destek sağlama ve bilgilendirme konularında az da olsa sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) tarafından, tarama modeli kullanılarak, fakülte-uygulama okulu işbirliği modeli içerisinde yer alan Okul Deneyimi II uygulamalarına öğretmen adaylarının bakış açılarını belirlemek ve gözlemleri doğrultusunda Uygulama okulları ve Uygulama öğretmenlerinin yeni yaklaşımlar ve yeni yapılanmalar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak genel amacını taşıyan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-06 akademik yılı Buca Eğitim Fakültesi’ndeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü’nde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenden random yoluyla seçilmiş 66 kız, 41 erkek olmak üzere toplam 107 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında, öğretmen adaylarının; okul deneyimi uygulamaları sonucunda öğrenci davranışları ve öğretmen tutumları hakkında fikir kazandıklarını ve sınıf atmosferlerini görmelerinin mesleklerini daha çok sevmelerini sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin yaş aralığı ile alan bilgilerinin yeterliliği arasında, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlerinin

alan bilgilerinin yeterliliği düşüncesinin arasında, öğretmenlerin eğitim durumları ile yeni öğretim metotlarına meraklılığı arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini, iyi bir model olarak görmedikleri, öğretmenlerin eleştirel ve aktif sosyal bir hayatlarının olmadığı, derste sürekli güncel örnekler vermeye çalışmadıkları, öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmedikleri ve öğretmenlerin istenilen ölçüde öğretmen adaylarıyla ilgilenmediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Sarıçoban (2008), kırk maddeden oluşan bir tutum ölçeği kullanarak, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin rehber öğretmenler ve aday öğretmenlerin görüşlerini irdelemek amacıyla yapmıştır. Bu çalışmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın daha önce Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan 64 son sınıf öğrencisi ile 16 rehber (uygulama) öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına iyi bir lider ve model olması, rehberlik etmesi, öğretmen adaylarını sistematik bir şekilde gözlemleyebilecek bilgi birikimine sahip olması, eleştirel dinleme yapabilmesi, Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına eğitimci olarak profesyonel bir bakış açısı kazandırması ve onların eğitim sistemini tam olarak anlamalarını sağlaması ile teorik derslerde öğretmen adaylarına kazandırılan mesleki deneyimin, uygulama öğretmenliği için en önemli ölçüt olduğu görüşleri arasında uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında uygulama öğretmenleri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

Johnston (1994, Akt: Koç, 1998), ilkokul ve okulöncesi eğitim öğretmenliği programında okuyan ve eğitimlerinin farklı düzeylerinde bulunan 35 öğrenci ile üç yılın üzerinde bir süre görüşme yapmıştır. Öğrencilerin öğretime bakış açılarını inceleyen çalışma, uygulama aşamasında bulunan sekiz öğrencinin yanıtlarına odaklanmıştır. Bu öğrencilerle 30-60 dakika süren derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın amacının öğretmen adaylarının bakış açısından uygulama çalışmalarına bakmak ve öğretimle ilgili düşüncelerinin gelişimini izlemek olduğu belirtilmiştir. Çalışma

sonucunda, öğretmen adayları kuramı ne kadar iyi bilseler de, en iyi öğrenmenin okullardaki uygulamalarla sağlandığını ve yaptıklarını gördükleri en küçük bir şeyden bile çok mutlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Metcalf ve Kahlich (1998, Akt: Koç, 1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada alanda en az üç yıllık çalışma deneyimi olan ve şu an öğretmenlikle ilgilenen 18 aday 12 aylık hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sertifika programına alınmıştır. Program süresince adaylar korkularını, endişelerini, sorumluluklarını paylaşmışlar ve öğreticilerle yakın ilişki içinde olmuşlardır. İlk dönemde eğitim psikolojisi, program gibi genel pedagoji derslerinin yanında, sekiz tam gün ve altı yarım gün kamera çekimlerinin yapıldığı mikro öğretim dersi yer almıştır. Güz döneminde altı saat kuramsal ders, haftada iki tam gün okul uygulamalarına ayrılmıştır. Adaylardan gelişimlerine ilişkin duygularını, düşüncelerini gözden geçirmesi ve yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda adaylar iyi öğretimin ayrıntılarını daha iyi çözümlmeye başlamışlar ve en ilginç kendilerini “öğretmen” olarak görmeye başlamışlardır. Adaylar kendilerine güven kazandıran en önemli çalışmanın mikro öğretim uygulamaları olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır.

Tatto (1998) daha çok katılım ve yansıtma sağlayan yapısal temelli öğretmen eğitiminin öğretmen adayları üzerinde daha etkili olduğu hipotezini araştırmıştır. Çalışmada, farklı programlara katılan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumları ile programlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Anketler programa başlayan 113 fakülte, 525 öğretmen adayı ve programı bitiren 265 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının fakülteye giriş ve çıkışlarında görüşlerinde oluşan farklılıklar programın etkisinin göstergesi olarak düşünülmüştür. Ayrıca gözlemler ve görüşmeler de yapılmıştır. Yapısalcı programın özellikleri belirlenerek, bu ölçütlere uyup uymadıklarına bakılmıştır. Bulgular, öğrencilerin girişteki görüşlerinin katıldıkları öğretmen eğitimi programı sonucunda değiştiğini göstermektedir. Ayrıca, tutumlardaki değişiklikler ile öğretmenlik uygulamasındaki değişiklikler arasında ilişki bulunmuştur.

Nettle (1998) tarafından University of New South Wales, Sydney’de 78 ilköğretim öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada anket kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacını öğretmenlik uygulamalarından önce ve sonraki dönemde öğretmen adaylarının öğretmek ve araştırma yapmak konularına yönelik tutum değişiminin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma sonucunda adayların uygulama sonunda

öğretmek hakkında tutumlarında olumlu yönde bir değişme meydana geldiği ve bu değişme üzerinde danışman öğretmenlerin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Chris ve Paul (1999) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde mesleğe karşı olan kaygılarını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Görüşme tekniği kullanılarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu sekiz İngilizce ve beş Tarih öğretmen adayı olmak üzere toplam 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda bir yandan öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmen olma ve bu mesleği başarabilme hakkında endişe taşıdıkları, danışman öğretmenlerin kendilerini mantıksızca davrandıklarını düşündüklerini hissettiklerini dile getirirken diğer taraftan bir an önce öğretmen olmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Cambers ve Roper (2000), İngiltere’de ortaokul dal öğretmeni olmak için bir yıl süreli öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmen adaylarının bu programı, uygulama yaptıkları okulu yardımcı olmayan hatta engelleyici olarak nitelendirdikleri ve öğretmenlerin de öğretmen adaylarına yeterince yardımcı olmadıkları için terk etmişlerdir. Bunların yanı sıra iş yükü, stres, düşük moral ve genel mutsuzluk faktörleri de adayların programı terk nedenleri arasında yer almıştır.

Boger ve Boger (2000) tarafından öğretmen adaylarının öğretme davranışını incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. North Carolina’da ilk ve orta öğretim derecesinde öğrenim gören 40 öğretmen adayı üzerinde yürütülen bu çalışmada veriler nitel araştırma yaklaşımında kullanılan gözlem ve görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının motivasyon ve karar vermelerinde üniversite eğitimlerinin düşük bir etkisinin olduğu; ancak öğretmen adaylarının işbirliği içerisinde davranmalarının öğrencilere bilgiyi öğretmenin etkisini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının uygulama sürecinde, yanlış bir cevaptan sonra tekrar edilen sorulara ipucu veya daha fazla zaman vererek sürdürülebilir bir dönüt vermedikleri elde edilmiştir.

Williams ve Alawiye (2001, Akt: Aksu ve Demirtaş, 2006), Profesyonel Ortaklık Programı adını verdikleri bir pilot uygulamanın sonunda, uygulamanın hem okulun öğretmenleri hem de öğrencileri tarafından mükemmel bir deneyim olarak algılandığını; ilköğretim öğrencilerinin, öğretmen adaylarının coşku ve bilgisinden çok yararlandıklarını gözlemlemişlerdir.

O'Sullivan (2002), gelişmiş ülkelerde öğretmen eğitiminde uygulanmakta olan yansıtıcı yaklaşımların, gelişmekte olan ülkelerde de uygulanabilir olup olmadığını incelemek için Namibia'da üç yıl süren bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, In-service Education and Training (INSET) programı adı verilen ve öğretmenliğe başlayacak olan adayların mesleki açıdan yeterli kazanmalarını amaçlayan bir program kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında, batılı ülkelerde uygulanmakta olan yansıtıcı uygulamaların, Namibia'daki öğretmenlerin gelişim düzeylerini aştığı görülmüş ve yapılandırılmış yansıtma (structured reflection) adı verilen ve buradaki öğretmenlerin gelişim düzeylerine uygun olan bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenlere, kendilerini geliştirmeleri yönünde rehberlik edecek nitelikte faydalı yönergeler sunulmaktadır. Bu yönergeler ise INSET programı kapsamında yer alan ve öğretmenlerin belirli aşamalar içinde mesleki yeterliklerini artırmalarına ve yansıtıcı uygulama becerileri kazanmalarına yardım edecek bir döngüsel model içinde uygulanmaktadır.

Mueller ve Skamp (2003), öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğretmen yetiştirmede kullanılan çeşitli uygulamaların etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Kanada'da bulunan ve lisans öğreniminin ardından verilen iki yıllık öğretmenlik eğitimi programında okumakta olan beş öğretmen adayından elde edilmiştir. İki yıl boyunca süren araştırmada her bir adayla toplam dört tane yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Aday öğretmenler; üniversitede kendilerine öğretilenleri uygulama içinde daha iyi öğrendiklerini, bu noktada uygulama yapılan okuldaki öğretmenin rehberliğinin kendileri için çok önemli olduğunu ve okuldaki diğer meslektaşlarıyla yapmış oldukları yansıtıcı değerlendirme toplantılarının kendi uygulamalarını geliştirme yönünde onlara çok fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Zanting, Verloop ve Vermunt (2003) tarafından danışman öğretmenlerin pratik bilgilerinin öğretmen adaylarına olan katkısını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Hollanda'nın Leiden Üniversitesi'nde 30 öğretmen adayı ile yürütülen bu çalışma ortalama 75 dakika süren görüşme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada bir mentorun dersinin gözlenmesi, gözlemlenen ders hakkında spesifik soruların sorulması ve öğrencilerin dersleri üzerinde tartışmak üzere üç tema üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adayları gözlenen bir mentorun dersini

uygulama bilgisini aydınlatma açısından bir aktivite olarak değerlendirdikleri, bu dersleri soyut bilgilerin bir uygulama alanı olarak görmedikleri, öğretmen adaylarının çoğunun uygulama derslerine dikkatlerini vermedikleri, uygulamaya katılan öğretmen adaylarının mentorla iletişim içerisinde olmaları nedeniyle bilgiyi kullanırken açık ve net olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Sivan ve Chan (2003) tarafından uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Hong Kong Baptist Üniversitesi'nde iki yıl boyunca part time olarak uygulama öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim kursu sonunda 121 uygulama öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama yaklaşımı olarak nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının her ikisi de yer verilmiş ve anket ile açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katılmasının adayların ihtiyaçlarını tanıması ve gidermesi açısından birçok olumlu sonuç doğurduğu, uygulama öğretmenlerinin ana rolünün adayların uygulamalarına yardımcı (danışmanlık) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca adayların profesyonel gelişimlerinde öğretmenlik uygulamalarının somut bir kaynak teşkil ettiği, öğretmen eğitiminde okul-fakülte işbirliğinin güçlendirilmesine daha fazla ihtiyaç duyulduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kyed, Marlow, Miller, Owens ve Sorenson (2003), öğretmen eğitimi programlarında yeniden tasarım yapılması ihtiyacının doğmasıyla birlikte, bu yeniden tasarıma yön verecek bir nitel araştırmayı Colorado Üniversitesi'nde okumakta olan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bir hafta süren bu araştırma kapsamında öğretmen adayları, bir uygulama okulunda, geleneksel yöntemlerden farklı bir yaklaşımla bütün yönleriyle incelenmişlerdir. Bu araştırmada, sorgulama (inquiry) yoluyla, öğretmen adayları yansıtıcı uygulamalar (reflective practices) yapmaya teşvik edilmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen adaylarının birer eğitimci olarak sahip oldukları temel inançların ve varsayımların belirlenmesine yönelik olarak onlara şu konularda sorular sorulmuştur: a) Öğretmen olmalarının sebepleri, b) Öğretmenlik mesleği içinde gelecekte ulaşmayı arzuladıkları hedefler, c) Yapacakları uygulamalara yön verecek olan, öğrenme ve öğretmeye dair temel bakış açıları ve d) Öğrencilerin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıfı nasıl dizayn edeceklerine ilişkin vizyonları. Yapılan sorgulamalar ve tartışmalar sonucunda, öğretmen adaylarının

yansıtıcı uygulamalarının şu beş boyutta toplandığı görülmüştür: 1) Kişisel profesyonel öğrenmeye yönelik olarak ortaya konan sorgulayıcı bir tutum, 2) Öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen etkileşimine dair bir farkındalık, 3) Sınıf ikliminin anlaşılması, 4) Çeşitlilik ve eşitlikle ilgili olarak sergilenen duyarlılık ve 5) Eğitimsel uygulamalarda toplumun rolünün farkında olma. Her ne kadar yapılan sorgulamalarda, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin derin temelleri olan varsayımları tamamen değişmese de, bu varsayımlarını eleştirel bir gözle sorgulayarak yanlışlarını düzeltmeye çalışmışlardır. Ayrıca, doğal ortamdaki uygulamalarla beraber yapılan sorgulamaların, öğretmen adaylarının yansıtıcı beceriler kazanmalarına ve mesleki gelişimlerine önemli katkı sağladığı görülmüştür.

McDuffie (2004) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süresinde yansıtıcı uygulamaları hakkında bilgi toplamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. State Üniversitesi'nde Geri ve Dennis takma adlı iki ilköğretim öğretmen adayı üzerinde yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve videoteyp kaydıyla kayıt altına alınan mülakat, sınıf gözlemleri, ders ve ünite planları, araştırma projelerinin bir parçası olarak topladıkları veriler ve araştırma raporları kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının tahmin edilemeyen problemlerin çözümünde pedagojik bilgilerini kullandıkları, öğretim sürecinde meydana gelen problemlerde ise yansıtıcı uygulamalara yer verdikleri, yansıtıcı uygulamalara ise daha çok öğretim dışı etkinliklerde yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Smith ve Sela (2005), 29 öğretmen adayı üzerinde bir eylem araştırması (action research), gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, yapılandırmacı bir anlayışla öğretmen adayları uygulama okullarında kendi uygulamalarını yaparak sonuçları yine kendileri analiz etmişler, elde ettikleri sonuçları hem bir rapor halinde sorumlu öğretim elemanına iletmışler, hem de diğer öğretmen adayları ve sorumlu öğretim elemanı ile birlikte yansıtıcı değerlendirme toplantıları yaparak elde ettikleri sonuçları değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları, bu uygulamalar sonucunda kendilerinde gerçek anlamda bir mesleki öz-kimlik oluştuğunu, özellikle yansıtıcı değerlendirmelerin sonucu olarak elde ettikleri geri bildirimlerin, onların mesleki gelişimleri için çok faydalı sonuçlar doğurduğunu ve bu uygulamalar ile kendilerini mesleki olarak geliştirme yönünde daha fazla güdülendiklerini dile getirmişlerdir.

Caires ve Almeida (2005) tarafından aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlik mesleğindeki ilk ve ana kazanımları belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma Portekiz'in Minho Üniversitesinde anket kullanılarak 225 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu çalışma öğretmen adaylarının deneyim ve algıları ile onların öğretmenlik uygulamaları süreci üzerine odaklanmakta ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması başlangıcı ve sonu arasındaki algılarındaki ana değişimleri ele almaktadır. Çalışma sonucunda danışmanların değerlendirme süreci ve yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin adayların performansını önemli derecede etkilediği, adayların ve danışmanların değerlendirme sürecine birlikte katılmaları gerektiği, adayların konu hakkındaki bilgi ve uygulama ile kişisel özelliklerinin değerlendirmeye etki ettiği, değerlendirmenin daha objektif, geçerli ve şeffaf olması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Lin (2006) tarafından Çin'de bir durum çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Çin'de temel eğitim programlarına yönelik olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin son yıllarda oldukça fazla eleştiri almaya başladığı belirtilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar, Çin'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında ciddi problemlerin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın diğer sonuçları arasında öğretmenlik uygulaması sürecinde ve bu sürecin sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik eksikliklerinin olduğunu fark etmiş, bilgi düzeyleri artmış ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Bilgi ve konulara yönelik olarak kuram ve uygulama arasındaki aşinalık düzeyleri artmıştır.

Chen ve Mcnamee (2006) tarafından öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme deneyimlerinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma 75 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak altı açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda adayların öğrencileri bireysel olarak ele aldıklarında onları daha iyi anladıkları, değerlendirme süreçleri ve öğretim programları hakkında daha somut bilgi edindikleri ve değerlendirme yöntemlerinde farklı türlerin kullanılması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca adayların bu konuda deneyim kazandıkları, gelişim ve öğrenmenin dinamik bir süreç olduğunu dile getirdikleri, değerlendirmede alan, konu ve pedagojik bilginin önemli olduğu görüşlerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Lambe ve Bones (2006) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının Kuzey İrlanda'daki örgün eğitimin zorluk ve yararlarına ilişkin görüşlerini ve sınıf içerisinde etkili bir öğretmen olmalarını sağlayacak önemli konuları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada survey metodu kullanılmış ve araştırma Kuzey İrlanda'daki Ulster Üniversitesi'nde 41 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının örgün eğitim politikalarını genel anlamda desteklemekle beraber hazırlık eğitiminin eksikliği, planlanacak olan radikal değişimlerden önce hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sayıca hızla artan öğretmen adaylarının çeşitli eğitimsel ihtiyaçları olan konuların ele alınması, öğretmen eğitiminde görev alan kişilerin nitelikleri ve sınıfların fiziksel özellikleri konularında endişe taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

Şahin (2006) tarafından öğretmen adaylarının okuldaki uygulamalarına yönelik algılarını (görüşlerini) tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Görüşme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve üç farklı uygulama okulunda uygulama yapan 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim materyallerini kullanmalarının öğrencilerle olan iletişimi olumlu etkilediği, öğrencilerin özgüvenlerini ve disiplinlerini sağlamaya yardımcı olduğu ve öğretimi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayların uygulamalarına karışmalarının uygulama sürecini olumsuz etkilediği, sınıf içerisinde öğrenci davranışlarının öğretmen adaylarının uygulama sürecini önemli derecede etkilediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Donnell (2007) tarafından görüşme yoluyla dokuz öğretmen adayı üzerinde yapılan bir çalışmada "Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin karmaşık süreci nasıl öğretiyorlar (içselleştirmektedirler)?" sorusuna cevap aramıştır. Çalışma sonucunda öğretmen-öğrenci arasındaki biz duygusunun oluşmasının önemli bileşenleri arasında aday öğretmenlerin karşılıklı öğrenme ve tartışma yapması, bilgiler arasında bağ kurması ve öğrendiklerini öğrencilere yansıtmaya öğelerinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Maheady, Jabot, Rey ve Pendl (2007) tarafından 2003-2004 akademik yılında öğretmenlik uygulamalarının sonuçlarını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 400 aday öğretmenin uygulama sonrasında öğretim deneyimleri araştırılmıştır. Adaylar dört dönem boyunca 17.000 saat uygulama yapmış

ve bu uygulamalar öğretmen eğitimcileri (uygulama öğretim elemanları) tarafından gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrenciler aday öğretmenlerden ortalamanın üstünde bir yarar sağlamış ve aday öğretmenler öğrencilerin %60 oranında öğrenmesine katkı sağlamıştır.

Tang ve Chow (2007) tarafından nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniği kullanılarak 42 danışman üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının başarısının değerlendirilmesinde, adayların uygulama sürecinin bir haritasının çıkarılmasının değerlendirmedeki objektifliği artıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Poulou (2007) öğretmenlik uygulaması konusu hakkında yaptığı literatür çalışması sonucunda öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özellikleri, öğretmenlik mesleğinin misyonu ve öğretimin duygusal yönleri hakkında sorunların olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda Poulou, öğretmenlik uygulamaları aracılığıyla öğretmen adaylarının gelişim ve deneyim kazanmalarına katkıda bulunmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Yunanistan'ın Thrace Üniversitesi İlköğretim Eğitimi Bölümü'nde altıncı dönemde öğrenim gören 59 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Nitel araştırma çerçevesinde yürütülen bu çalışmada adayların öğretmenlik mesleği ve süreci hakkındaki kaygı ve duyguları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarıyla; öğretmenlik mesleğini realist olarak tanıdıkları ve bu mesleğin pragmatist doğasına aşina oldukları, etkili öğretimin nasıl olması gerektiğini fark ettikleri, öğretmenlik mesleğini icra etmek için gerçekçi düşündükleri, değerlendirmede eleştirel bir bakış açısı kazandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Lambe ve Bones (2007) tarafından Kuzey İrlanda'daki okul temelli uygulamaların öğretmen adaylarının örgün eğitime yönelik tutumlarına olan etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Ulster Üniversitesi'nde öğrenim gören 125 öğretmen adayının örneklemini oluşturduğu bu araştırma anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimleri sonucunda örgün eğitime ve mesleğe karşı olan davranışlarında olumlu değişimlerin yaşandığı, sınıf içi uygulamalar sonucunda örgün eğitime karşı olan kişisel inanç ve tutumlarında olumlu değişimin yaşandığı, öğrencilere karşı öğretimsel içerikli endişelerinin azaldığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Rose (2007) tarafından, Jamaika’da Öğretmen Eğitimi Ortak Kurulu’nun öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin algılarını ve uygulamalarını araştırmak amacıyla bir doktora çalışması yapılmıştır. Çalışmanın verileri performans değerlendirmelerin nasıl uygulandığına ilişkin olarak ve Öğretmen Eğitimi Ortak Kurulunun yeterliğine ilişkin algıları ele alınarak toplanmıştır. Ayrıca ideal bir öğretmenlik uygulaması programı oluşturmak için araştırmacı Amerikalı’lardan görüş almıştır. Nitel bir özellik taşıyan bu araştırma Jamaika’da iki farklı eğitim enstitüsünde sekiz öğretmen aday ve bunları gözlemleyen sekiz öğretim elemanı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Kadın ve erkek olarak her iki cinsiyeti de içeren öğretmen adayları ilköğretim ve ortaöğretim programlarından seçilmiştir. Görüşme ve konuşmalardan elde edilen veriler aynen kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın sonuçları katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Çalışmanın sonunda katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlik uygulaması programlarını önemli buldukları ve önemli bir kısmının da Amerika ile karşılaştırıldığında Jamaika’daki öğretmenlik uygulaması programlarının uygulanabilirliği yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların Öğretmen Eğitimi Ortak Kurulunun değerlendirme yöntemlerini 21. yy şartlarına göre yeniden oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda Amerika ile karşılaştırıldığında Jamaika’daki öğretmenlik uygulaması öğretim programlarının çok ideal olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Schach (2008) tarafından öğretmenlik uygulamaları üzerine, nitel araştırmalardan görüşme ve nicel araştırma yaklaşımlarında survey yöntemi kullanılarak bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacı Department of Communications and Public Affairs of the Illinois State Board of Education ile görüşerek 40 öğretmen belirlemiştir. Bunların 20’si random yoluyla, 20’si ise Illinois’ta yılın en başarılı öğretmenleri arasında seçilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleğe başlamadan yani sınıfta öğretme işine girmeden önce ek eğitime ihtiyaçları olduğu, farklı öğrenme metotlarıyla profesyonel gelişimlerini olumlu etkileyecek çok yönlü eğitimlere ihtiyaç duydukları, mesleki kariyerlerinin başlangıcında rehber öğretmenlere ihtiyaç duydukları, yöneticilerin desteğinin öğretmenlerin etkililiğini desteklediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kapusuz (2008) tarafından standart temelli ilköğretim matematik programı ve standart temelli öğretim metotlarının üçüncü sınıftaki öğrencilerin matematik performansı (öğrenimi) üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Anket ve gözlem yöntemleri kullanılarak yapılan bu çalışmaya Amerika’da Northville ve Eastville yer alan dört farklı okulda 775 üçüncü sınıf öğrencisi ve 47 üçüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda standart temelli matematik programlarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, öğretmenlerin öğretim metotlarıyla standart temelli matematik programı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel matematik programını, az bir kısmının standart temelli matematik programını kullandığı ortaya çıkmıştır.

Overten (2008) tarafından öğretmenlerin işbirlikli davranışlarının öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin bu konudaki algılarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarıyla çalışmanın bir sonucu olarak meydana gelen değişim, büyüme ve yansıtmayı açıklamaktadır. Survey yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada veriler elektronik ortamda katılımcılara uygulanan bir ölçekle elde edilmiştir. Bu çalışma North Dakota State University’inde 262 öğretmen adayı evren kabul edilmiş ve çalışma 129 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının önemli deneyim kazanmalarında öğretmenlerin işbirlikli olarak adaylar üzerindeki mentorluğunun önemli etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kang (2008) tarafından ABD’de hizmet öncesi ortaokul Fen öğretmen adaylarına ilişkin bir öğretmen eğitimi programında öğretmenlerin kişisel bilgilerinin ve fen öğretimi hedeflerinin ne olduğunun belirlenip onlara öğretmeyi öğrenmeyi ve onların düşüncelerini eyleme nasıl dönüştürdüklerini anlamayı ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Oregon State Üniversitesinde Fen ve Matematik bölümünde hizmet öncesi fen alanında öğrenimi sürdüren 23 öğretmen adayı üzerinde yapılan bu çalışma nitel araştırma mantığıyla yürütülmüş ve veri toplama araçları olarak görüşme formu, sınıf gözlem raporları, ders planları, öğretmenlik uygulamalarını video kayıtları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve adayların deneyim kazanmaları için öğretmen eğitimi programlarına görev yapanların işbirlikli hareket etmeleri ve yapısalcı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Ruskamp (2009) tarafından The University of Nebraska–Lincoln da 420 öğretmen adayı üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sistematik olarak öğrenme ve öğretmeyi geliştiren ve bunun üzerine çalışan önemli yansıtıcı uygulamaları açıklamaktadır. Ayrıca bu çalışma öğretmen adaylarını öğretme ve öğrenme deneyimlerinin karmaşıklığını kasıtlı bir şekilde müzakere ettikleri bir yerde öğretmen adaylarının soruşturma-sorgulama kültürüne sokmaya çalışmaktadır. Çalışmanın verileri anket, görüşme ve izleme yöntemleriyle elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, soruşturma-sorgulama kültürünün öğretmen adaylarına zaman ve mekân sayesinde kendisini ve diğer ilişkilerini müzakere etmesini sağladığı, uygulamaların öğretmen adayları üzerinde öğrenmeye ve öğrencilere ilişkin algı ve bakış açılarını genişlettiği ortaya çıkmıştır.

Edith ve Samuel (2009) tarafından öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını öğretmenlik uygulaması deneyiminin nasıl etkilediği ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Güney Afrika'nın Teknoloji Vaal Üniversitesi'nde 24 öğretmen adayı üzerinde yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini somut olarak tanıdıkları, uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklarla bu mesleğin değişik yönlerini fark ettikleri, genel olarak ise adayların uygulama sürecinden öğretmenlik mesleğine karşı olan algıları ve davranışları bakımından olumlu deneyim elde ettikleri ve bu süreçten pozitif yönde etkilendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

2.4.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Bu bölümde çalışma konusuyla ilgili yurt içi ve dışında yapılmış çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmayla ilgili olan bulgulardan bir kısmı verilmeye çalışılmıştır. Yöntem açısından ele alındığında yurt içi araştırmaların önemli bir çoğunluğu nicel yaklaşımla, yurt dışı araştırmaların çoğu nitel yaklaşım, önemli bir kısmı karma yaklaşım ve çok az bir kısmı ise nicel yaklaşım ağırlıklı olarak yapılmıştır.

Yurt içi araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde fakülte ile uygulama okulları arasında işbirliği, organizasyon ve koordinasyon eksikliği olduğu, okulların ve sınıfların fiziki yetersizliğinin uygulama sürecini olumsuz etkilediği, uygulama yapılan sınıflarda öğrencilerin ve ailelerin başarısızlık kaygısı taşıdıkları ve öğrencilerin aday öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan memnun olmadıkları ortaya

çıkmiştir. Bunun yanı sıra uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni başına düşen öğretmen adayı sayısının fazla olduğu, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davrandığı, uygulama öğretmenlerinin denetlendikleri hissine kapıldıkları, uygulama okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının konu alanı, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve değerlendirmeye yönelik davranışları yeterli düzeyde kazanamadıkları, uygulama öğretmenleri iyi model olmadıkları ve öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmedikleri, öğretmenlerin istenilen ölçüde öğretmen adaylarıyla ilgilenmedikleri belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde en iyi öğrenmenin okullardaki uygulamalarla sağlandığı, adayların uygulama sonunda öğretmek hakkında tutumlarında olumlu yönde bir değişme meydana geldiği, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katılmasının adayların ihtiyaçlarını tanıması ve gidermesi açısından birçok olumlu sonuç doğurduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkı sağladığı, bu uygulamalar sonucunda öğretmen adaylarının kendilerinde gerçek anlamda bir mesleki öz-kimlik oluştuğu, mesleki ve alan bilgisi bakımından eksikliklerini gördükleri, öğretmenlik mesleğini realist-somut olarak tanıdıkları ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklarla bu mesleğin değişik yönlerini fark ettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının çoğunun uygulama derslerine dikkatlerini vermedikleri, öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve adayların deneyim kazanmaları için öğretmen eğitimi programlarına görev yapanların işbirlikli hareket etmedikleri sonucu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yaklaşımı ve modeli, değerlendirme sürecinin işleyişi, evren, örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi, uygulanması ile verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma yaklaşımı olarak, karma (mixed models approachers) araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerindeki kullanımının yaygınlık kazandığı karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla oluşmakta, bu yaklaşım araştırmacılara farklı yöntemlerle veri toplamasına ve verilerin farklı yöntemlerle analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2003, 2008).

Nicel araştırma yöntemleri; fizik, kimya, biyoloji gibi nesnel olarak kabul edilen ve doğa bilimlerine dayanan pozitivist paradigmaya dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu paradigmaya göre bilimsel bilgi birikimi gerçek ve nesnel dünyanın bir yansımasıdır. Sosyal bilimlerde ise son yıllarda pozitivistin yerini nitel araştırma için en uygun olarak kabul edilen post-pozitivist almıştır. Post-pozitivistde nesnel gerçekliğin varlığı kabul edilmekle birlikte, bu gerçekliğe ancak belirlenecek hata limitleri içerisinde ulaşılabileceği kabul edilmekte ve araştırmacı nesnellik ölçütüne bağlı kalmaya çalışarak elde edilen sonuçların şekillenmesinde etkili olmaktadır (Baş ve Akturan, 2008, 20). Öte yandan Mayring'in Witzel'den (1982) aktarımına göre, nicel ve nitel araştırma birbirine karşıt olmayıp, aksine birbirini destekler nitelikte olduğu, bu bağlamda klasik nicel araştırmanın, nitel araştırma için bir ön araştırma özelliği taşıdığı söylenebilir (Mayring, 1996; Akt: Gümüş ve Durgun, 2000, 132).

Nicel veriler, sosyal bilimlerde daha çok belli bir materyalin, yöntemin öğrencilerin başarıları, tutumları, davranışları gibi değişkenlerdeki etkisinin sayısal bilgilerle ifade edilmesine yardımcı olmaktadır. Nitel veriler ise genellikle açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dökümanlardan elde edilmektedir (Erden, 1998, 47). Bir çalışmada farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılması, problemin farklı açılardan değerlendirilmesine kolaylık sağlamaktadır. Farklı araştırma metodlarının

birbirini tamamlayıcısı şekilde kullanılması çeşitleme (üçgenleme, sac ayağı) olarak ifade edilmektedir. Çeşitleme, farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığının artırılmasına, geçerlik ve genellenebilirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Simsek, 2006, 94).

Çeşitleme yönteminin farklı kullanımları bulunmakta, Patton (Akt: Yıldırım, 2010) bu kullanımları; veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, yöntemsel çeşitleme ve kuramsal çeşitleme olmak üzere dört başlık altında ele almaktadır. Veri çeşitlemesinde verilen farklı grup, çevre ve zamanda toplanması; araştırmacı çeşitlemesinde aynı araştırmanın birden fazla araştırmacı tarafından yapılması; yöntemsel çeşitlemede veri toplamada birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması; kuramsal çeşitlemedeyse verilerin yorumlanmasında farklı bakış açıları ve teorilerinin kullanılması söz konusudur. Bu bağlamda bu araştırmanın verileri; Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerindeki uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanları ile fakülte, milli eğitim müdürlüğü, okul yöneticileri ve uygulama koordinatörleri ile bölüm uygulama koordinatörlerinden elde edildiği için veri çeşitlemesine; birden fazla veri toplama tekniği kullanıldığı için yöntemsel çeşitlemeye; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ikisi de kullanıldığında karma desene sahiptir.

3.2. Araştırma Modeli

Öğretmenlik uygulaması öğretim programını standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu model araştırmacıya var olan bir durumu kendi koşulları içerisinde var olduğu şekliyle betimleme imkânı tanımaktadır (Karasar, 1999, 77). Tarama modeli, nicel ve nitel (karma) araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılmasına fırsat tanıyan bir modeldir (Kırcaali-İftar, 1997, 5). Bu bağlamda bu araştırmanın nicel boyutu, tekil ve ilişkisel tarama modelleri; nitel boyutu ise iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılarak yürütülmüştür.

Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ilişkin değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1999, 79). Bu çalışmada tekil tarama modeliyle,

uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik geliştirilen standartların önem ve gerçekleşme dereceleri betimlenmiştir. Ayrıca fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul yönetimi ile fakülte, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik görev ve sorumlulukları yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar da betimlenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel çözümleme korelasyon veya karşılaştırma yolları kullanılarak yapılabilir. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede biri bağımlı bir bağımsız olmak üzere en az değişken vardır. Bu yolla ilişki belirlemede bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında fark olup olmadığına bakılır (Karasar, 1999, 81-84). Bu çalışmada ilişkisel tarama yoluyla, bağımsız değişken konumunda olan uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanlarının bağımlı değişken konumunda olan öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik geliştirilen standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin belirtilen görüşler karşılaştırılmış ve arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

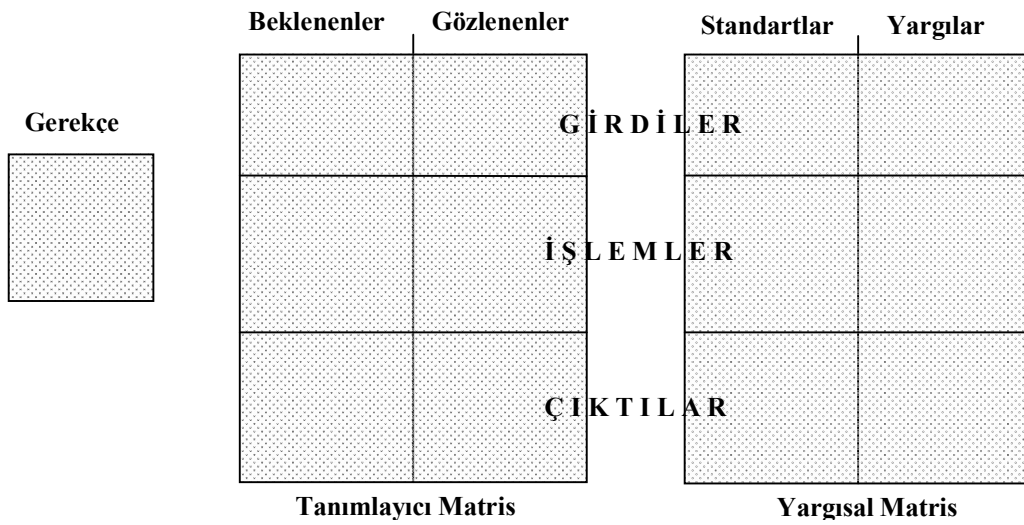
Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında, kuramsal temelleri arasında program değerlendirmenin de yer aldığı durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Bu desende birden fazla ve kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde ele alınan ve araştırmaya dahil edilen her bir durum kendi içerisinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılır. Her bir durumda elde edilen verilerin karşılaştırmasını kolaylaştırmak için veri toplama aracının standart olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 292). Uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanları ile fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul yönetimi, fakülte, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul koordinatörleri öğretmenlik uygulaması öğretim programının birimlerini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirilmesine yönelik olarak uygulama öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının deneyim ve izlenimleri, sorunları ve önerileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Ayrıca, uygulama okul yönetimi

ve koordinatörünün, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörünün, fakülte yönetiminin, fakülte ve bölüm uygulama koordinatörünün sorunlarının belirlenmesi için de açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir forma dayalı görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilmesini, elde edilen verileri düzenlenmesi ve analizini kolaylaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006,122-123). Katılımcıların özgür yanıtlaması, yanıtların sınırlandırılmaması ve yanıtlara soran kişinin yorumunun katılmaması açık uçlu sorulardan oluşan görüşmenin olumlu yanlarındandır (Aziz, 2008, 94). Öte yandan standardize edilmiş görüşme formları, nitel araştırmalarda katılımcıların hangi görüşleri daha fazla vurguladıklarının ve görüşmelerin karmaşık olan kısımlarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır (Roberts and Priest, 2006, 43).

3.3. Değerlendirme Sürecinin İşleyişi

Araştırmanın bu bölümünde değerlendirme süreci ve bu süreçte izlenen adımlar hakkında genel bilgi verilmiştir.



Şekil 3. Program Değerlendirme Süreci ve Bu Süreçte İzlenen Adımların Bir Planı

Kaynak: Stake, R. E. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*, London, New Delhi, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks,

Standart temelli ve ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modelleri temele alınarak herhangi bir öğretim programı değerlendirmede, değerlendirme ve veri toplama sürecine ilişkin olarak on üç hücreden (adımdan) oluşan bir yöntem önerilmektedir (Şekil 3). Bir değerlendirmeci veri toplama ve değerlendirme sürecinde bu on üç adımın tamamını veya birkaçını izleyebilir. Bunun yanı sıra amacına bağlı olarak bu adımların sayısını artırabilir. Ayrıca girdi (öncül), işlem ve çıktılar (ürünler)

tamamı için standartlar oluşturmak oldukça zordur. Bu nedenle değerlendirmeci bu iç öğeden biri veya ikisinin ilgilendiren standartlar ortaya koyarak değerlendirme yapabilir. Öte yandan değerlendirmeci, değerlendirme sürecinde standart temelli ve ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modellerinden birine daha fazla ağırlık verebilir (Stake, 2004, 108-110). Bu çalışmada her iki değerlendirme modeline eşit ağırlık verilmeye çalışılmış olup, Stake tarafından ortaya konulan değerlendirme ve veri toplama sürecine ilişkin olarak on üç adımın tamamı izlenmeye çalışılmıştır.

Gerekçe: Değerlendirmenin gerekçesini araştırmanın problem durumu ve amaçları oluşturmaktadır.

Beklenen (amaçlanan) ve gözlenen girdiler (öncüller): Değerlendirmenin beklenen ve gözlenen öncülleri, araştırmanın önemi, alanyazın ve ilgili araştırmalar kısmından meydana gelmektedir

Giriş standartları ve yargıları (kararları): Değerlendirmenin giriş standartları ve yargılarında, veri toplama araçlarının geliştirme süreci ve bu süreçte elde edilen taslak veri toplama araçlarında yer alan standartlar ve bu standartlara yönelik yargılar yer almaktadır.

Beklenen ve gözlenen işlemler: Değerlendirmenin beklenen ve gözlenen işlemlerini araştırmanın veri toplama araçlarının ön uygulama süreci oluşturmaktadır.

İşlem standartları ve yargıları: Değerlendirmenin işlem standartları ve yargıları, araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz ve çözümlemesinden meydana gelmektedir

Beklenen ve gözlenen çıktılar (ürünler): Değerlendirmenin beklenen ve gözlenen çıktılarında, araştırmanın bulguları ve yorumu bulunmaktadır.

Çıktı standartları ve yargıları: Değerlendirmenin çıktı standartları ve yargılarını, araştırmanın sonuç ve önerileri oluşturmaktadır.

3.4. Evren ve Örneklem

Araştırma yaklaşımı olarak, karma araştırma yaklaşımı kullanıldığı için nicel araştırma yaklaşımı açısından evren ve örneklem, nicel araştırma yaklaşımı açısından çalışma grupları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

3.4.1. Nicel Araştırma Yaklaşımı Açısından Evren

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerindeki eğitim fakültesi, milli eğitim müdürlüğü ve ilköğretim uygulama okulu yöneticileri; uygulama öğretmen adayları, öğretim elemanları ve öğretmenleri; eğitim fakültesi, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve ilköğretim okulu uygulama koordinatörleri oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan iller seçilirken, bu illerde yer alan eğitim fakültelerinin dördüncü sınıfında öğrencisi olan, fakülteye giriş puanları açısından sözel, sayısal ve eşit ağırlık puanları dikkate alınarak her üç grubu temsil eden ve ortak lisans programları bulunan eğitim fakülteleri ile bu illere ulaşım kolaylıkları göz önünde bulundurulmuştur. Evrende yer alan illerde bulunan uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla, fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul yöneticileri; fakülte, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulu koordinatörlerinin sayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Araştırma Evreninde Yer Alan Katılımcı Türleri ve Sayıları

	*Uygulama Öğretmen Adayı	*Uygulama Öğretmeni	*Uygulama Öğretim Elemanı	Fakülte Yönetici	Fakülte Uygulama Koordinatörü	*Bölüm Uygulama Koordinatörü	Uygulama Okulu Yönetimi	Uygulama Okulu Koordinatörü	Milli Eğitim Müdürlüğü	Milli Eğitim Müdürlüğü Koordinatörü
Elazığ	227	37	4	1	1	1	12	12	1	1
Erzincan	301	49	27	1	1	4	29	29	1	1
Erzurum	296	50	34	1	1	4	36	36	1	1
Diyarbakır	241	41	28	1	1	4	10	10	1	1
Malatya	311	50	14	1	1	4	16	16	1	1
Ağrı	292	47	26	1	1	2	31	31	1	1
Toplam	1668	274	133	6	6	19	134	134	6	6

*Veriler, evrende yer alan fakültelerin uygulama ve bölüm koordinatörlerinden alınmıştır.

Araştırma evreninde 1668 uygulama öğretmen adayı, 274 uygulama öğretmeni, 133 uygulama öğretim elemanı, 134 uygulama okul yöneticisi, 134 uygulama okul koordinatörü, 19 bölüm uygulama koordinatörü, altı fakülte yöneticisi, altı fakülte uygulama koordinatörü, altı milli eğitim müdürlüğü yöneticisi ve altı milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü olmak üzere toplam 2386 kişi yer almaktadır.

3.4.2. Nicel Araştırma Yaklaşımı Açısından Örneklem

Örneklem, belli bir evrenin belli sayıdaki birimlerinin belli kurallara göre seçilmesiyle oluşan, evrenin temsilcisi bir birim, evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük bir küme (Balcı, 2001, 90-91; Karasar, 1999, 110) olarak tanımlanmaktadır. Örneklem yöntemi bir araştırmada evrenin tamamına ulaşılmanın güç veya imkansız olduğu durumlarda başvurulacak bir yoldur (Aziz, 2008, 49). Bu bağlamda evrenin tamamına ulaşılabilmesi nedeniyle bu araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiş ve örneklem yöntemi olarak “basit rastlantısal (tesadüfi) örneklem yöntemi” seçilmiştir. Bu yöntemin seçilme gerekçelerini evrendeki her birimin örneklem seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığının olması (Balcı, 2001, 95), örneklem giren bireylerin yerine başka bireyleri koymadan örneklemin seçilmesi (Aziz, 2008, 51) ve evrendeki tüm bireylerin eşit seçilme şansına sahip olması (Karasar, 1999, 113) oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 2386 bireyin, örneklemini 1656 bireyin oluşturması bakımından örneklem evrenin %69.41’ini temsil etmektedir. Balcı (2001, 107), %2 tolerans gösterilebilir hata için 5000 bireyin yer aldığı bir evrenden 1622 bireyin örneklem içerisinde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmanın evreninde yer alan birey sayısı dikkate alındığında, bu araştırma %2’den daha düşük bir seviyede tolerans gösterilebilir hata miktarına sahiptir denilebilir. Örnekleme yer alan kişi sayıları ve ulaşılma oranları Tablo 5, 6, 7, 8’de yer almaktadır.

Tablo 5’te evrende yer alan kişi ve örneklem sayılarına detaylı yer verilmiştir. I. Uygulama sonucunda AÜKKEF Türkçe Öğretmenliği, EÜEF Fen Bilgisi Öğretmenliği, İÜEF Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği programlarında yer alan öğretmen adaylarından beklenen dönüt elde edilemediği için bu programlara yönelik ikinci bir uygulama yapılmış ve dönüt sayısı artırılmıştır. Tablo 5’ten anlaşılacağı gibi, 1668 öğretmen adayından 1347 (%80.75) dönüt elde edilmiştir. Yapılan ön değerlendirme sonucunda 254 ölçek değerlendirme dışı tutularak toplamda 1093 öğretmen adayı ölçeği değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu sonuç uygulama öğretmen adayı örneklem sayısının, evrende yer alan uygulama öğretmen adaylarının %65.53’ünü oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5: Uygulama Öğretmen Adaylarının Evren ve Örneklem Göre Dağılımı

Üniver- siteler	Programlar	Öğretmen Adayı Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	*Dönüş Oranı (%)	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	**Örneklem Oranı (%)
Fırat Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	71	59	83.09	54	76.05
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	50	41	82.00	30	60.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	57	50	87.71	46	80.70
	Türkçe Öğretmenliği	49	48	97.95	46	93.87
	Toplam	227	198	87.22	176	77.53
Erzincan Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	131	85	64.88	57	43.51
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60	38	63.33	28	46.66
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	46	41	89.13	40	86.96
	Türkçe Öğretmenliği	64	58	90.62	46	71.88
	Toplam	301	222	73.75	171	56.81
Atatürk Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	82	80	97.56	60	73.17
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	80	79	98.75	71	88.75
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	44	75.86	34	58.62
	Türkçe Öğretmenliği	76	43	56.57	41	53.94
	Toplam	296	246	83.10	206	69.59
Dicle Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	60	52	86.66	38	63.33
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60	57	95.00	43	71.66
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	45	77.58	33	56.90
	Türkçe Öğretmenliği	63	61	96.82	56	88.88
	Toplam	241	215	89.21	170	70.54
İnönü Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	120	72	60.00	67	55.83
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	45	44	97.77	38	84.44
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	88	69	78.40	57	64.77
	Türkçe Öğretmenliği	58	53	91.37	36	62.10
	Toplam	311	238	76.52	198	63.66
İbrahim Çeçen Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	135	102	75.55	70	51.85
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	33	91.66	25	69.44
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	65	86.66	53	70.67
	Türkçe Öğretmenliği	46	28	60.86	24	52.17
	Toplam	292	228	78.02	172	58.90
Genel Toplam		1668	1347	80.75	1093	65.53

* Dönüş oranı öğretmen adayı sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

** Örneklem oranı analiz edilen ölçek sayısının öğretmen adayı sayısına oranı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Üniversite bazında en yüksek katılımın DÜZGEF’de öğrenim gören öğretmen adaylarının (%89.21), en yüksek örneklem oranının FÜEF öğrenim gören öğretmen adaylarının (%73.53); en düşük katılımın (%73.75) ve örneklem oranının (%56.81) EÜEF’de öğrenim gören öğretmen adaylarının olduğu tespit edilmiştir. Program açısından en yüksek katılımın AÜKKEF Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde öğrenim

gören öğretmen adaylarına (%98.75), en yüksek örneklem oranının FÜEF Türkçe Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına (%93.87); en düşük katılımın AÜKKEF Türkçe Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına (%56.57), en düşük örneklem oranının EÜEF Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına (%46.66) ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6'da, uygulama öğretim elemanı ve öğretmenlerin evren ve örnekleme göre dağılımı yer almaktadır. Evrende yer alan 133 uygulama öğretim elemanının tamamına elden veya E-Mail yoluyla uygulama öğretim elemanı ölçeği gönderilmiştir. Birinci uygulama sonucunda özellikle AÜKKEF, İÜEF ve DÜZGEF' de görev yapan öğretim elemanlarına yönelik istenilen dönüş oranı yakalanamamıştır. Bu kişilere yönelik ikinci ve üçüncü uygulama da yapılmış ve tam sayıya ulaşılamayacağı anlaşılmışca uygulamaya son verilmiştir. Uygulama öğretim elemanı bazında 53 kişiden (%39.84) dönüt elde edilmiş ve elde edilen uygulama öğretim elemanı ölçeklerinin tamamı analize tabi tutulmuştur.

Araştırma evrenindeki 274 uygulama öğretmenin tamamına ulaşılmış olup, 267 öğretmenden (%97.44) dönüt alınmış ve 246 uygulama öğretmeni ölçeği değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bu sonuç araştırmanın örnekleminde yer alan uygulama öğretmen sayısının bu grupta yer alan kişilerin %89.78'ini karşıladığını göstermektedir. Tablo 6'da yer aldığı gibi, Elazığ, Erzurum, Erzinan ve Malatya illerinde yer alan uygulama öğretmenlerinin tamamına, Diyarbakır'da ise %97.56'sına ulaşılmıştır. En düşük dönüş oranı ve örneklem grubunun Ağrı ilindeki uygulama öğretmenlerine ait olmasında, bu ilde görev yapan uygulama öğretmenlerinin kent merkezine bağlı köylerde de görev yapmasından dolayı ölçeğin ellerine ulaş(a)mamış olması, geri göndermede posta sıkıntısı yaşamaları, bu yerlerde görev yapan öğretmenlerin birden fazla rolü (öğretmen, müdür, müdür yrd. vb.) olmasından dolayı ölçeği objektif değerlendir(e)meme nedenlerini ileri sürmeleri vb. nedenler etki etmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenleri içerisinde en yüksek geri dönüş ve örneklem oranını sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayı sayısının diğer programlara göre daha fazla olması nedeniyle sınıf öğretmeni adaylarına düşen uygulama öğretmeni sayısının fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 6: Uygulama Öğretim Elemanı ve Öğretmenlerin Evren ve Örneklem Göre Dağılımı

Uygulama Öğretim Elemanı								
Üniversiteler		Uygulama Öğretim Elemanı Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	* Dönüş Oranı (%)	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	**Örnek-lem Oranı (%)		
Fırat Üniv. Eğitim Fakültesi		4	4	100.00	4	100.00		
Erzincan Üniv. Eğitim Fakültesi		27	18	66.66	18	66.66		
Atatürk Üniv. K. Kar. Eğitim Fakültesi		34	8	23.52	8	23.52		
Dicle Üniv. Z.G. Eğitim Fakültesi		28	11	39.28	11	39.28		
İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi		14	4	28.57	4	28.57		
İ. Çeçen Üniv. Eğitim Fakültesi		26	8	30.76	8	30.76		
Genel Toplam		133	53	39.84	53	39.84		
Uygulama Öğretmeni								
İller	Branşlar	Öğretmen Sayısı	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	Uygulama Öğretmeni Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	* Geri Dönüş Oranı (%)	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	**Örnek-lem Oranı (%)
Elazığ	Sınıf Öğrt.	12	12	37	37	100.00	32	86.48
	Sos. Bil. Öğrt	8	6					
	Fen Bil. Öğrt.	9	9					
	Türkçe Öğrt.	8	5					
Erzincan	Sınıf Öğrt.	22	22	49	49	100.00	49	100.00
	Sos. Bil. Öğrt	10	10					
	Fen Bil. Öğrt.	7	7					
	Türkçe Öğrt.	10	10					
Erzurum	Sınıf Öğrt.	14	14	50	50	100.00	50	100.00
	Sos. Bil. Öğrt	13	13					
	Fen Bil. Öğrt.	10	10					
	Türkçe Öğrt.	13	13					
Diyarbakır	Sınıf Öğrt.	10	10	41	40	97.56	37	90.24
	Sos. Bil. Öğrt	10	8					
	Fen Bil. Öğrt.	10	9					
	Türkçe Öğrt.	11	10					
Malatya	Sınıf Öğrt.	20	19	50	50	100.00	44	88.00
	Sos. Bil. Öğrt	7	6					
	Fen Bil. Öğrt.	14	11					
	Türkçe Öğrt.	9	8					
Ağrı	Sınıf Öğrt.	22	16	47	41	87.23	34	72.34
	Sos. Bil. Öğrt	6	5					
	Fen Bil. Öğrt.	12	6					
	Türkçe Öğrt.	7	7					
Genel Toplam				274	267	97.44	246	89.78
Sınıf Öğretmeni: 93 + Sosyal Bil. Öğretmeni: 48 + Fen Bil. Öğretmeni: 52 + Türkçe Öğretmeni: 53								

* Dönüş oranı uygulama öğretim elemanı ve öğretmenleri sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

** Örneklem oranı analiz edilen ölçek sayısının uygulama öğretim elemanı ve öğretmenleri sayısına oranı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırma evreninde 134 uygulama okulu yer almaktadır. Bu okulların tamamına ulaşılmış olup, aynı zamanda örneklem oranının da aynı olduğu, 115 (%85.82) uygulama okulu yönetimi, 111 (%82.83) uygulama okulu koordinatöründen dönüt alınmış ve ölçeklerin tamamı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Tablo 7: Uygulama Okullu, Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fakülte Yönetim ve Koordinatörlerinin Evren ve Örneklem Göre Dağılımı

Uygulama Okullu									
İller	Sa- yı- sı	Yönetimi				Koordinatörü			
		Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	*Örnek -lem Oranı (%)	Dönen Ölçek Sayısı	Dönüş Oranı (%)	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	*Örnek- lem Oranı (%)
Elazığ	12	12	100.00	12	100.00	12	100.00	12	100.00
Erzincan	29	27	93.10	27	93.10	28	96.55	28	96.55
Erzurum	36	34	94.44	34	94.44	33	91.66	33	91.66
Diyarbakır	10	9	90.00	9	90.00	8	80.00	8	80.00
Malatya	16	14	87.50	14	87.50	12	75.00	12	75.00
Ağrı	31	19	61.29	19	61.29	18	58.06	18	58.06
Toplam	134	115	85.82	115	85.82	111	82.83	111	82.83
Milli Eğitim Müdürlüğü									
Milli Eğitim Müdürlükleri		Milli Eğitim Müdürlüğü				Koordinatörlüğü			
		Dönen Ölçek Sayısı		Analiz Edilen Ölçek Sayısı		Dönen Ölçek Sayısı		Analiz Edilen Ölçek Sayısı	
Elazığ Milli Eğitim Müd.		1		1		1		1	
Erzincan Milli Eğitim Müd.		1		1		1		1	
Erzurum Milli Eğitim Müd.		1		1		1		1	
Diyarbakır Milli Eğitim Müd.		1		1		1		1	
Malatya Milli Eğitim Müd.		1		1		1		1	
Ağrı Milli Eğitim Müd.		1		1		1		1	
Toplam		6		6		6		6	
Fakülte									
Eğitim Fakülteleri		Yönetimi				Koordinatörlüğü			
		Dönen Ölçek Sayısı		Analiz Edilen Ölçek Sayısı		Dönen Ölçek Sayısı		Analiz Edilen Ölçek Sayısı	
Fırat Üniv. Eğitim Fakültesi		1		1		1		1	
Erzn. Üniv. Eğitim Fakültesi		1		1		1		1	
Ata. Üniv. Kazım Kar. E.F.		1		1		1		1	
Dicle Üniv. Z.G. Eğitim Fak.		1		1		1		1	
İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi		1		1		1		1	
Ağrı İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi		1		1		1		1	
Toplam		6		6		6		6	

* Örneklem oranı analiz edilen ölçek sayısının uygulama okul yöneticisi ve koordinatörü sayısına oranı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Ayrıca en yüksek katılım ve örneklem oranı Elazığ ilindeki uygulama okullarına aittir. Bunun yanı sıra en düşük katılımın ve örneklem oranının Ağrı ilindeki uygulama okullarına ait olmasında, bu ilde kent merkezine bağlı köylerde uygulama okullarının olması nedeniyle ölçeklerin kendilerine ulaş(a)mamış olması, geri göndermede posta sıkıntısı yaşamaları, bu yerlerde görev yapan okul yöneticilerinin birden fazla rolü (öğretmen, müdür, müdür yrd. vb.) olmasından dolayı ölçeği objektif değerlendirememesi nedenleri etki etmiş olabilir. Öte yandan Tablo 7’den anlaşılaacağı üzere, evrende yer alan milli eğitim müdürlüğü ve koordinatörü ile fakülte yönetimi ve koordinatörlerinin tamamına ulaşılmış ve ölçeklerin tamamı analiz edilmiştir.

Tablo 8: Bölüm Uygulama Koordinatörlerinin Evren ve Örneklem Göre Dağılımı

Eğitim Fakülteleri	Ana Bilim Dalları	Dönen Ölçek Sayısı	Analiz Edilen Ölçek Sayısı	*Örneklem Oranı (%)
Fırat Üniv. Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	1	1	100.00
Erzincan Üniv. Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	1	1	100.00
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	1	100.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	1	100.00
	Türkçe Öğretmenliği	1	1	100.00
Atatürk Üniv. Kazım Kar. E.F.	Sınıf Öğretmenliği	1	1	100.00
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	1	100.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-	-	-
	Türkçe Öğretmenliği	-	-	-
Dicle Üniv. Z.G. Eğitim Fak.	Sınıf Öğretmenliği	1	1	100.00
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-	-	-
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	1	100.00
	Türkçe Öğretmenliği	1	1	100.00
İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	-	-	-
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	1	100.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	1	100.00
	Türkçe Öğretmenliği	-	-	-
Ağrı İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi	İlköğretim Bölümü	1	1	100.00
	Türkçe Eğitimi Böl., Türkçe Öğrt.	1	1	100.00
Toplam	19 ABD	14	14	73.68

Evrende yer alan 19 bölüm uygulama koordinatörünün 14’ünden (%73.70) dönüt alınmış ve ölçeklerin tamamı analiz edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü gibi, FÜEF, EÜEF VE AİÇÜEF’deki bölüm uygulama koordinatörlerinin tamamından, DÜZGEF’deki bölüm uygulama koordinatörlerinin üçünden, AÜKKEF VE İÜEF’deki bölüm uygulama koordinatörlerinin ikisinden dönüt elde edilmiş ve ölçeklerin tamamı

analiz edilmiştir. Örneklem kapsamında yer alan bölüm uygulama koordinatörleri, bu kategori içerisinde yer alan kişilerin %73.68'ne karşılık gelmektedir.

3.4.3. Nitel Araştırma Yaklaşımı Açısından Çalışma Grubu

Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubu, nicel verilerin elde edildiği evren içerisinde yer alan katılımcılardan seçilmiştir. Nicel araştırma geleneği içerisinde gelişen, ancak nitel araştırmalarda da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örneklem yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmalarda genele ait bilgilerin ortaya çıkarılması kadar özele ait bilgilerinde ortaya çıkarılması ön planda yer almaktadır. Bu bakımdan araştırmaya dahil edilecek veri kaynaklarının bu farklılığı ortaya çıkaracak biçimde seçilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” kullanılarak çalışma grubu seçilmiştir. Bu örneklem yönteminde amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak, bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır. Göreli olarak küçük bir örneklem üzerinde yürütülen bu yöntemle elde edilen bulgular ve sonuçlar, diğer yöntemlerle ulaşılan sonuçlara göre daha zengindir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 108-109, 271). Maksimum çeşitlilik örnekleme, örnekleme dahil edilen her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı biçimde tanımlanmasına ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaların ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır (Patton, 1987; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006, 109). Bu nedenle nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde, araştırmada farklı özelliklere sahip olan gurupların öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik deneyim ve izlenimleri, sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yoğunlaşmıştır.

Tablo 9'dan anlaşılacağı gibi 376 öğretmen adayı, 180 uygulama öğretmeni ve 23 uygulama öğretim elemanı Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'na yönelik deneyim ve izlenimleri hakkında görüş belirtmiştir. Karşılaştıkları sorunlar hakkındaysa 322 öğretmen adayı, 166 uygulama öğretmeni, 23 uygulama öğretim elemanı, 64 uygulama okulu yöneticisi, 65 uygulama okulu koordinatörü görüş bildirmiştir. Ayrıca fakülte yönetimi, fakülte uygulama koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü

yöneticilerden 3'er katılımcı ile bölüm uygulama koordinatörü ve milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinden 2'şer katılımcı da karşılaştıkları sorunlar hakkında görüş sunmuştur. Öneriler bağlamındaysa 262 uygulama öğretmen adayı, 146 uygulama öğretmeni ve 25 uygulama öğretim elemanı görüş bildirmiştir.

Tablo 9: Nitel Veri Toplama Aracını Yanıtlayan Katılımcı Sayıları

Katılımcı Türü		Deneyim ve İzlenimler	Sorunlar	Öneriler
1	Uygulama öğretmeni adayı	376	322	262
2	Uygulama öğretmeni	180	166	146
3	Uygulama öğretim elemanı	23	23	25
4	Uygulama okulu yönetimi	-	64	-
5	Uygulama okulu koordinatörü	-	65	-
6	Milli eğitim müdürlüğü	-	3	-
7	Milli eğitim müd. uygulama koordinatörü	-	2	-
8	Fakülte yönetimi	-	3	-
9	Fakülte uygulama koordinatörü	-	3	-
10	Bölüm uygulama koordinatörü	-	2	-

3.5. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma, karma araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütüldüğü için bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirme sürecine ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Bu bağlamda veri toplama araçlarının geliştirilmesine yönelik açıklamalar nitel ve nicel veri toplama aracının geliştirilmesi olarak ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Nicel veri toplama araçları olarak ölçek hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul yönetimi ile fakülte, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulu uygulama koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarına yönelik tüm katılımcı grupların tamamına yönelik ayrı ayı ve toplamda yedi farklı ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin hazırlanmasında “Fakülte-Okul İşbirliği (YÖK/Dünya Bankası, 1998)” ve “Aday Öğretmen Kılavuzu (YÖK,1999)” kaynakları temel alınmıştır. İlgili ölçeklerin görünüş, açıklık ve anlaşılabilirlik açılarından eğitim fakültesinden üç alan bilgisi ve beş dil bilgisi uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenleme yapılmış, özellikle açıklık ve anlaşılabilirlik yönünden ölçekler yeniden düzenlenerek uygulama şeklini almıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda uygulama öğretmen adayı, öğretmeni ve öğretim elemanlarına yönelik olarak ise demografik bilgilerin ayrı ancak maddelerin aynı olduğu bir ölçek geliştirilmiştir. “Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı” bu araştırmanın ana temasını oluşturduğu için, ölçeğin boyutlarının uzman kişilerin önerileri de dikkate alınarak “Amaç”, “İçerik”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Değerlendirme” ile bu programın amacına ulaşılmasında büyük rol oynayan “Uygulama Öğretmeni” ve “Uygulama Öğretim Elemanı” olmak üzere toplam altı boyuttan oluşturulmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme işlemine, araştırmanın amacı doğrultusunda yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır.

Alanyazın incelemesi sonucunda 374 maddeden oluşan taslak standart madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak standart maddelerine “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Öğretmen Eğitimi Dizisi, 1999” kapsamında yayımlanan “Fakülte-Okul İşbirliği” adlı kaynak temel oluşturmuştur. Özellikle kapsam açısından yukarıda belirtilen boyutlara yönelik standart eksikliklerini minimize etmek amacıyla “Öğretmenlik Uygulaması” dersinden sorumlu olmuş veya olan 10 uygulama öğretim elemanı ve 28 uygulama öğretmeni ile bu dersi alan 21 uygulama öğretmen adayından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bilgi alınmıştır. Elde edilen bu bilgilerden yola çıkılarak 63 taslak standart madde daha oluşturulmuş ve bu maddeler taslak standart madde havuzuna eklenerek toplamda 437 taslak standart madde elde edilmiştir. Bu havuzdaki taslak standart maddelerin aynı ve benzer özellik taşıyanları birleştirilerek 273 taslak standart maddeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Bu taslak ölçekte yer alan taslak standart madde sayısı tez danışmanı ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda azaltılmıştır. Elde edilen bu taslak ölçek yine aynı kişilerin incelemesine sunularak, yapılan öneriler doğrultusunda 134 taslak standart maddeden oluşan yeni bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Bu taslak ölçekte yer alan taslak standartların standartlaştırılması ve gerekliliği hakkında uzman kişilerden görüş alınmıştır.

Ölçek başta standart geliştirme konusunda tez hazırlayanlar, öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu olmuş veya olan öğretim elemanları, konu hakkında bilimsel kitap ve makale yazarları ile alanda uzman kişiler başta olmak üzere birebir ve e-mail yoluyla toplam 77 öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve 41 öğretim

elemanından dönüt alınmıştır. Bu yöntemin takip edilmesinin bir nedenini de taslak ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmaya çalışılmasıdır. Çünkü Büyüköztürk (2007, 168-169), bir testin kapsam ve görünüş geçerliğinin uzman görüşleriyle değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Alınan dönütler ışığında araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan altı boyuta yönelik toplam 95 standart maddeden oluşan yeni bir taslak ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek alanında uzman beş dilbilgisi uzmanının görüşlerine sunulmuş ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı maddeler dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından yeniden düzenlenmiştir. Bu işlem sonrasında 95 standart maddeden oluşan taslak ölçek Fırat ve Gazi üniversitelerinden alanında uzman olan iki Prof. Dr. ve bir Doç. Dr. olmak üzere üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve özellikle kapsam geçerliği açısından “yeterli”, “orta düzeyde yeterli” ve “yetersiz” şeklinde görüş istenmiştir. Alınan dönütlerden, taslak ölçeğin tamamına yönelik kapsam geçerliğinin “yeterli” olduğu yönünde bir sonuç ortaya çıkmış ve taslak ölçeğin pilot (ön) uygulaması aşamasına geçilmiştir.

Balcı (2001, 139) pilot uygulamada maddelere ilişkin geçerli ve anlamlı veri toplanması için örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı büyük olması gerektiğini vurgulamıştır. Tavşancıl (2006, 42) ise geçerlik analizi sonuçlarının genellenebilmesi için örneklemin 200 ve üzerinde olmasının araştırmacılar tarafından genel kabul gördüğünün, daha düşük sayıdaki örneklem grubunun hatalı sonuçlar verebileceğini belirtmektedir. Taslak ölçeğin pilot uygulaması 2008-2009 akademik yılı bahar döneminde FÜEF’de öğrenim gören ve araştırma kapsamına alınmayan son sınıf öğretmen adayları ile aynı üniversitenin sosyal ve fen bilimleri enstitüleri tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören toplam 312 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş ve öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, pilot uygulamaya katılan öğretmen adaylarının 133’ü kadın, 179’u erkektir. Öğretmen adaylarının 126’sı eğitim fakültesi, 186’sı ise sosyal ve fen bilimleri enstitüleri tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim görmektedir. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa=.979, Bartlett= 59501.482 ($p=0.000$ ve $df= 17955$) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.850 şeklindedir. Tavşancıl (2006, 50) örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanmasında KMO sonucunun 1’e yakın olmasının mükemmel, .80’den yukarı olmasının ise çok iyi olduğunu belirtmektedir.

Tablo 10: Pilot Uygulamanın Yapıldığı Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyete Göre Dağılım		n	%
1	Kadın	133	42.6
2	Erkek	179	57.4
Programlara Göre Dağılım			
1	Türkçe Öğretmenliği	21	6.7
2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	17	5.4
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	41	13.1
4	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	18	5.8
5	Sınıf Öğretmenliği	29	9.3
6	Biyoloji Öğretmenliği	41	13.1
7	Coğrafya Öğretmenliği	29	9.3
8	Fizik Öğretmenliği	24	7.7
9	Matematik Öğretmenliği	23	7.4
10	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	49	15.7
11	Felsefe Grubu Öğretmenliği	20	6.4
Toplam		312	100.0

KMO sonucunun Kalaycı'ya (2006, 322) göre .50'den, Büyüköztürk'e (2007, 126) göre ise .60'dan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucu taslak ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .45'in üzerinde olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin .552 ile .794 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Faktör yük değerinin .45 ve üzerinde olması seçim için iyi bir ölçüt (Büyüköztürk, 2007,124) ve Cronbach Alfa değerinin .80'den büyük olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu (Kayış, 2006, 405) göstermektedir. Ayrıca asıl uygulama tamamlandıktan sonra ölçeğin faktör analizi ile güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış, Alfa=.982 ve maddelerin faktör yük değerlerinin .444 ile .694 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bölümle ilgili detaylı bilgi Ek 1 ve Ek 2'de yer almaktadır. Ayrıca uygulama öğretmen adayı, öğretmeni ve öğretim elemanına ait verilere ilişkin analizler Ek 3, 4 ve 5'te verilmiştir. Pilot uygulama sonucunda ölçeğe ilişkin Alfa güvenilirlik değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Ölçeğin Tamamı ve Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar (Faktörler)		Madde Sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları		
			Genel	SÖD	SGD
1	Amaç Boyutuna İlişkin Standartlar	16	.898	.915	.921
2	İçerik Boyutuna İlişkin Standartlar	15	.901	.917	.915
3	Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Standartlar	14	.908	.916	.931
4	Değerlendirme Boyutuna İlişkin Standartlar	14	.920	.915	.941
5	Uygulama Öğretmeni Boyutuna İlişkin Standartlar	18	.916	.935	.938
6	Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna İlişkin Standartlar	18	.935	.955	.958
Genel		95	.979		

Ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach alfa güvenirliğinin yanı sıra benzer (paralel) test, test tekrar test ve iki yarı test güvenirliği analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Benzer Test, Test Tekrar Test ve İki Yarı Test Güvenirlik Analiz Sonuçları

Kişisel Değişkenler						
Cinsiyete Göre Dağılım			n	%		
1	Kadın		17	51.5		
2	Erkek		16	48.5		
Programlara Göre Dağılım						
1	Felsefe Grubu Öğretmenliği		15	45.5		
2	Coğrafya Öğretmenliği		18	54.5		
Toplam			33	100.0		
Benzer Ölçekler Arasındaki Korelasyon Matrisi						
Ölçekler		Ölçek 1 (E. Yeşilyurt)	Ölçek 2 (A. Kılıç)	Ölçek 3 (R. Özkılıç, A. Bilgin ve H. Kartal)		
Ölçek 1 (E.Yeşilyurt)	r	1	-.502*	.341*		
	p	-	.020	.037		
	N	33	33	33		
Ölçek 2 (A.Kılıç)	r	-.502*	1	-.112		
	p	.020	-	.535		
	N	33	33	33		
Ölçek 3 (R. Özkılıç, A. Bilgin ve H. Kartal)	r	.341*	-.112	1		
	p	.037	.535	-		
	N	33	33	33		
Test Tekrar Test Sonuçları ve Arasındaki Korelasyon Matrisi						
Testler	$\bar{x}$	SS		Test Tekrar Test 1	Test Tekrar Test 2	
Test Tekrar Test 1	3.10	.468	r	1	.852*	
			p	-	.030	
			N	33	33	
Test Tekrar Test 2	3.30	.502	r	.852*	1	
			p	.030	-	
			N	33	33	
r: Pearson Korelasyon Katsayısı			*p<0.05	N: Kişi Sayısı		
Ölçeğin İki Yarı Test Sonuçları ve Arasındaki Korelasyon Matrisi						
Yarı Testler	Madde Sayısı	$\bar{x}$	SS	Spearman Korelasyon Sonuçları		
				r	p	N
Tek numaralı maddeler	48	3.09	.477	.994*	.000	33
Çift numaralı maddeler	47	3.10	.463			
r: Spearman Korelasyon Katsayısı			**p<0.01	N: Kişi Sayısı		
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları						
Genel	SÖD			SGD		
.984	.990			.987		

Büyüköztürk (2007, 170), test tekrar test güvenirliğinin, bir testin aynı gruba ortalama dört hafta aralıkla iki kez uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklandığını ve elde edilen korelasyon katsayısının testin zamana bağlı olarak ne derece kararlı ölçümler verdiğini yorumlamak için kullanıldığını belirtmektedir. Benzer test güvenirliğinde, aynı özelliği ölçmeye yönelik hazırlanan iki benzer formun bir gruba aynı veya farklı zamanlarda uygulanmasından elde edilen test puanları arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır. İki yarı test güvenirliğinde ise bir testin iki yarısı arasındaki korelasyon değerine bakılarak iki yarı testin puanları arasındaki tutarlılığa bakılmaktadır. Tavşancıl (2006, 20) test tekrar testin iki-altı hafta aralıkla en az otuz kişiye ölçeğin uygulanması gerektiğini belirtmektedir.

Ölçeğin, test tekrar test, benzer test ve iki yarı test güvenirlik uygulamaları 2008-2009 akademik yılı bahar döneminde, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü felsefe grubu öğretmenliği ve coğrafya öğretmenliği programlarında öğrenim gören 33 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Benzer test olarak üç farklı test (ölçek) kullanılmış, bunlardan birincisi bu çalışmanın ölçeği (test tekrar test 1 verileri), ikincisi Kılıç (2006) tarafından geliştirilen 39 maddelik ve güvenirlik katsayısı Alfa .75 olan ölçek ve üçüncüsü ise Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından geliştirilen 17 maddelik ve güvenirlik katsayısı Alfa .76 olan ölçek kullanılmıştır.

Korelasyon matrisi tablosunda da görüldüğü gibi benzer ölçekler arasında ölçek 1 ile ölçek 2 arasında ($r=-.502$, $p<.05$) negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İki ölçek arasındaki ilişkinin negatif yönlü olması, ölçülmek istenilen konu veya özellikler benzer olsa dahi, ölçek 1 ve 2'nin aynı konunun farklı özelliklerini ölçmesinden kaynaklanabilir. Ölçek 1 ile ölçek 3 arasında ($r=.341$, $p<.05$) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Test tekrar test analizlerine bakıldığında katılımcıların hem test tekrar test 1 ($\bar{x}=3.10$), hem de test tekrar test 2'ye yönelik olarak ($\bar{x}=3.30$) "kısmen" düzeyinde görüş ileri sürdükleri, başka bir ifadeyle farklı zamanlarda uygulanan her iki teste de benzer yanıt verdikleri görülmektedir. Ayrıca iki test arasında ($r=.852$, $p<.05$) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Test tekrar test analizi sonucunda aritmetik ortalamaların birbirine yakın ve korelasyon değerinin yüksek olması, testlerin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik derecesini belirlemek için “iki yarı test güvenirliği” türü dikkate alınarak analiz yapılmıştır. Bunun için ölçekte yer alan maddeler tek-çift olarak iki eş yarıya bölünmüştür. Bölünmüş test puanları arasındaki ilişki korelasyon katsayısıyla, bütün testin güvenirliği ise Spearman Brown formülüyle bulunur (Karasar, 1999, 150). Değişkenlerin sürekli olmaları halinde, korelasyon analiziyle bir değişkenin bir veya birden fazla değişkenle olan ilişkisi test edilebilir. Bu test sonucuna göre korelasyon katsayısının .90–1.00 arasında bir değerde olması, iki değişken arasındaki yüksek düzeyde ve olumlu ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Sungur, 2006, 115-116). Ortaya çıkan korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında bir değerde olması, iki değişken arasındaki ilişkinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007, 32).

Tablo 12’de görüldüğü gibi, iki yarı test arasındaki Spearman korelasyon değerinin .994 ($p<0.01$) olarak tespit edilmesi, testler arasında mükemmele yakın, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermekte ve testlerin birbirleriyle olan yüksek derecedeki tutarlılığını ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra, test tekrar test 1’in (ön test) verileri üzerinde yapılan analiz sonucunda ölçeğin geneline yönelik Alfa değeri .984, standartların önem derecesine ilişkin maddelerin Alfa değeri .990 ve standartların gerçekleşme derecesine yönelik maddelerin Alfa değeri .987 olarak elde edilmiştir.

3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Nitel veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmen adayına yönelik hazırlanan görüşme formunda öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama sürecinde edinilen a) deneyim ve izlenimler, b) sorunlar, c) önerilere ilişkin görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Bu form, nicel veri toplama aracıyla birlikte nicel veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşlerine sunulmuş ve aynen kullanılabilirliği yönünde dönütler alınmıştır. Ayrıca, uygulama okul yönetimi ve uygulama koordinatörü, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörü ile fakülte yönetimi, fakülte ve bölüm uygulama koordinatörünün öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi için de açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun uygunluğu ve uygulanabilirliğine yönelik iki alan ve bir dilbilgisi uzmanının görüşü alınmıştır.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Toplanması

Nicel ve nitel veri toplama araçları çalışma evreni ve gurubu üzerinde aynı anda uygulanmış ve toplanmıştır. Bu süreç Mayıs 2009'da başlamış ve Temmuz 2009'da tamamlanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Fırat, Erzincan, Atatürk, Dicle, İnönü ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi rektörlükleri ile uygulama okullarının birden fazla ilde (Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı) yer alması nedeniyle de MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan resmi yazışma yoluyla uygulama izni alınmıştır. Alınan resmi izinlere Ek 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'de yer verilmiştir.

Elazığ, Erzurum ve Ağrı illerinde çalışma evreni ve gurubunda yer alan uygulama öğretmeni, uygulama okul yönetimi ve uygulama koordinatörü ile milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörlerine yönelik veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır. Erzincan ve Diyarbakır illerinde çalışma evreni ve gurubunda yer alan uygulama öğretmeni, uygulama okul yönetimi ve uygulama koordinatörü ile milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörüne yönelik veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ancak bu illerdeki katılımcılara uygulanan veri toplama araçları ilgili illerde görev yapan ve araştırmacının arkadaşı olan iki öğretmen ve iki müfettiş tarafından toplanmıştır. Malatya ilindeki çalışma evreni ve gurubunda yer alan uygulama öğretmeni, uygulama okul yönetimi ve uygulama koordinatörü ile milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörüne yönelik veri toplama araçları ise bu ilde görevli ve araştırmacının arkadaşı olan üç öğretmen tarafından uygulanmış ve toplanmıştır.

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışma evreni ve grubu arasında yer alan uygulama öğretmen adayları, fakülte yönetimi, fakülte ve bölüm uygulama koordinatörlerine yönelik veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır. Erzincan, Atatürk, İbrahim Çeçen, İnönü ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören ve çalışma evreninde yer alan uygulama öğretmen adayları, fakülte yönetimi ve uygulama koordinatörü ile bölüm koordinatörüne yönelik veri toplama araçları araştırmacının arkadaşları olan öğretim elemanları tarafından uygulanmış ve toplanmıştır. Atatürk, İnönü ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde fakülte yönetimi ve koordinatörleri ile bölüm koordinatörlerinden istenilen oranda dönüt alınamadığı için, bu kişilere yönelik olan ölçek araştırmacı tarafından e-mail yoluyla

ulaştırılmış ve dönüt alınamayan kişilere yönelik bu işlem birkaç kez tekrar edilmiştir. Ancak birkaç uygulamadan sonra dönüt elde edilemeyeceği anlaşıncı bu işleme son verilmiştir.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen verilerin çözümlemelerinin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Her iki türdeki verilerin çözümümlenmesi bilgisayar destekli programlarla yapılmıştır. Verilerin çözümümlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı başlık altında açıklanmıştır.

3.7.1. Nicel Verilerin Çözümümlenmesi

Fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulu yöneticileri ile fakülte, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulu koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin elde edilen verilerin çözümümlenmesine geçmeden önce, her ölçeğe 1'den N'e kadar sayı verilmiştir. Bu sayılara göre, veri toplama aracındaki veriler bilgisayara girilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümümlenmesinde SPSS (The Statistcal Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmış ve veriler aritmetik ortalama, frekans ve yüzde teknikleriyle analiz edilmiştir.

Uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanlarına ilişkin veriler, standart maddeleri aynı ancak kişisel değişkenleri farklı olan her üç katılımcı grubu için ayrı hazırlanan ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümümlenmesine geçmeden önce her gruptan elde edilen ölçeklere 1'den N'e kadar sayı verilmiş ve bu sayılara göre veri toplama aracındaki veriler bilgisayara kaydedilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümümlenmesinde şu işlemler yapılmıştır:

1. Ölçekte katılımcıların kişisel özelliklerinin (cinsiyet, program türü, görev yapılan ve kayıtlı olunan üniversite, bölüm, ABD, ünvan, mesleki kıdem, branş, görev türü, görev yapılan okulun türü ve bulunduğu il) yer aldığı birinci bölüm, sınıflama özelliği taşıdığından dolayı katılımcıların bu özelliklerini istatistiksel olarak ifade edebilmek için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Nitekim Tavşancıl'a (2006, 12) göre, eğer bir ölçek sınıflama özelliği taşıyorsa, o ölçekten elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılabilir.

2. Fakülte, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okul yönetimi ile fakülte, bölüm, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama okulu koordinatörlerinin görev ve

sorumluluklarına ilişkin ölçeklerden elde edilen veriler frekans yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleriyle çözümlenmiştir.

3. Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik belirlenen standartlarının önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmen adayının kişisel değişkenleri dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleriyle analiz edilmiştir. Standartlarının önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin olan maddelerin yer aldığı ölçeğin ikinci bölümü eşit aralıklı ölçek özelliği taşımaktadır. Bu nedenle Tavşancıl'ın da (2006, 12) belirttiği gibi, eşit aralıklı ölçeklerden elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans teknikleriyle analiz edilebilir. Ayrıca standart sapma sonuçları 0.00-1.00 arasındaysa, ilgili madde veya boyut için katılımcı grupları görüşlerinin birbirinden fazla uzak olmadığı, görüşler arasında tutarlığın ve paralelliğin yüksek bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

4. Belirlenen standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin ortaya çıkan görüşler arasında cinsiyet değişkeni açısından katılımcı gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Gruplar t Testi” tekniği kullanılmıştır. Bu test sonucunda dağılımın homojen olmadığı maddelere yönelik Mann-Whitney U (MWU) testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2007, 39, 155), Ak (2006, 74) ve Demirgil (2006, 99) iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirlemede “Bağımsız Örneklem t Testi”nin ve puan dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda “MWU Testi”nin kullanılabileceğini belirtmektedirler. Öte yandan Balcı (2001, 237) parametrik istatistiksel manidarlık testlerinden olan t testinin iki ortalama, oran ya da korelasyon katsayısı arasındaki farkın manidarlığının; nonparametrik testlerinden olan MWU testinin ise iki ilişkisiz ortalamaların birbirinden manidar şekilde farklılaşmasının karar verilmesinde kullanılır.

5. Standartlarının önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin ortaya çıkan görüşler arasında üç ve daha fazla kişisel değişkene sahip olma açısından katılımcı gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda Kruskal - Wallis Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise gruplar arasında ayrı ayrı MWU Testi uygulanmıştır.

Büyüköztürk (2006, 47) ve Antalyalı (2006, 131), ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasında anlamlı farkın olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için “tek yönlü varyans analizi”nin kullanılmasının uygun olduğunu vurgulamaktadırlar. Balcı’ya (2001, 237) göre parametrik istatistiksel manidarlık testlerinden olan varyans analizinin birden çok değişkene ilişkin ortalama puanlarının birbirinden manidar şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını, nanparametrik testlerinden olan Kruskal - Wallis Testi’yle de bir faktöre ilişkin üç ya da daha çok ortalama puanın birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymada kullanılabilir. Ayrıca Demirgil (2006, 106) ve Büyüköztürk (2006, 158), Kruskal - Wallis Testi’nin ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve üç ve daha fazla değişken arasında karşılaştırma yapmayı sağladığını ifade etmektedirler. Arseven (1994, 143) Scheffe Testi’nin .05 anlamlık düzeyinde sabit kaldığı, diğer bir deyişle .05’ten küçük anlamlı farkları tespit edemediğini belirtmiştir. Tukey Testi’nin de Scheffe Testi ile benzer özellik taşıdığı söylenebilir. Katılımcı guruplarına göre ölçeklerde yer alan maddeler için belirtilen görüşler arasındaki en küçük anlamlı fark bu araştırma için önemli görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde Scheffe, Tukey vb. testlere göre daha radikal bir bakış açısıyla katılımcı gurupları arasındaki .05’ten daha küçük görüş farklılıklarını tespit eden “Least Significant Difference (LSD) Testi” kullanılmıştır.

Kruskal - Wallis ve MWU Testleri parametrik olmayan (nonparametric) istatistiksel testlerdir. Bu testlerin kullanımı herhangi bir koşula bağlı değildir. Ancak örneklem sayısının küçük olduğu ve parametrik testlerin uygulanamadığı durumlarda bu testlerin kullanımı tercih edilir. Bu testler sayımla toplanan meslek, eğitim düzeyi, cinsiyet, medeni durum, yaşanan vb. verilerin anlamlılık testlerinde de uygulanır (Aziz, 2008, 152). Genel olarak korelasyon ve karşılaştırma en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 birimin bulunması, survey çalışmalarında ise büyük alt grupta 100 birimin, her bir küçük alt grupta ise 25-30 birimin bulunması uygundur (Bailey, 1987, Borg ve Gall, 1989; Akt: Balcı, 2001, 103). Ayrıca dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklindeki varsayımı ileri sürmek için örneklem büyüklüğünün 30 ve yukarı olması gerekmektedir. Ancak deneysel araştırmalar başta olmak üzere sosyal bilimlerde birçok araştırma daha küçük guruplar arasında yapılmaktadır. Bu nedenle alt gurupların her birinin büyüklüğünün 15 ve üzeri olması

durumda parametrik bir istatistik, örneklem sayısının altı ve daha küçük olduğu ve evreninin dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumlarda parametrik olmayan istatistiğin kullanılması bir zorunluluktur. (Büyüköztürk, 2007, 8) Bu bağlamda, bu çalışmanın örneklem büyüklüğü parametrik testlerin kullanımına fırsat tanıdığı için öncelikle “Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Teknikleri”, dağılımın homojen olmadığı durumlarda “Parametrik Olmayan (Nonparametric) Testler” kullanılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik belirlenen standartlarının önem ve gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracında standart maddelerine verilecek puanlar beşli likert türünde derecelendirilmiştir. Ölçme aracındaki her bir standart maddenin önem derecesine ilişkin olarak bu derecelendirme; 5: Tamamen Önemli, 4: Oldukça Önemli, 3: Kısmen Önemli, 2: Çok Az Önemli ve 1: Hiç Önemli Değil şeklindedir. Standart maddenin gerçekleşme derecesine ilişkin olarak ise bu derecelendirme; 5: Tamamen Gerçekleşti, 4: Oldukça Gerçekleşti, 3: Kısmen Gerçekleşti, 2: Çok Az Gerçekleşti ve 1: Hiç Gerçekleşmedi şeklinde derecelendirilmiş ve bu derecelendirmenin değer aralıkları Tablo 13’te verilmiştir. Uygulanan testlerin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 13: Ölçeğin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri

Standartın Önem Derecesi	Değer Aralıkları	Standartın Gerçekleşme Derecesi
Tamamen Önemli	4.21 – 5.00	Tamamen Gerçekleşti
Oldukça Önemli	3.41 – 4.20	Oldukça Gerçekleşti
Kısmen Önemli	2.61 – 3.40	Kısmen Gerçekleşti
Çok Az Önemli	1.81 – 2.60	Çok Az Gerçekleşti
Hiç Önemli Değil	1.00 – 1.80	Hiç Gerçekleşmedi

3.7.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelmekte ve nitel araştırmaların analizi birtakım yeni yaklaşımları gerektirmektedir. Bu nedenle araştırmacıdan elde ettiği verilerin özelliklerinden yola çıkarak var olan bir yöntemi kullanması veya kendine özgü bir veri analiz planı geliştirmesi beklenmektedir. Nitel verilerin çözümlemesinde genel olarak “betimleme, analiz ve yorumlama” şeklinde sınıflandırılan üç temel kavram vurgulanmaktadır. Betimleme daha çok “ne” sorusuna yanıt aramakta ve elde edilen verilerin araştırma problemine ilişkin olarak

neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plandadır. “Neden” ve “nasıl” sorularının cevaplanmaya çalışıldığı analiz sürecinde veri setinde doğrudan görülmeyen ancak temaların kodlama ve sınıflamasıyla, temalar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılma çalışılmaktadır. Yorumlama basamağında ise söylenen ya da gözlenenin ne anlama geldiğini belirleme diğer bir deyişle elde edilen verilerden bir anlam çıkarma söz konusudur (Yıldırım ve Simsek, 2006, 221-222).

Nitel araştırmalardan elde edilen verilerin analiz edilmesinde yaygın olarak betimsel analiz ve içerik analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Betimsel analizde, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalar dikkate alınarak özetlenmesi ve yorumlanması gerekir. Doğrudan alıntılara yer verilebilen bu analizde verilen sistematik ve açık biçimde betimlenmesi, bu betimlemenin açıklanması, yorumlanması ve sonuçlara ulaşılması esastır. İçerik analizinde ise temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak, bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi, daha derin bilgiye ulaşmayı, kavramlar arasındaki ilişkileri açığa çıkarmayı amaçlayan kapsamlı bir analizdir. Bu analizde fark edilmeyen kavram ve temalar elde edilebilir (Yıldırım ve Simsek, 2006, 224, 227). Öte yandan nitel içerik analizi dilsel materyal ve metinlerin sistematik olarak analizine, materyallerin bölme ve aşamalı olarak incelenmesine, çözümleme boyutlarının materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla önceden belirlenmesine fırsat tanımaktadır (Mayring, 1996; Akt: Gümüş ve Durgun, 2000, 98). Bu çalışmada nitel verilerin çözümlemesinde “İçerik Analizi Yöntemi” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çokluğu ve nitel veri çözümlemelerinde kaliteyi tehdit edebilecek unsurların önüne geçilmesi amacıyla çözümlemelerin bilgisayar destekli bir biçimde yapılması uygun görülmüştür. Çünkü nitel analizdeki kaliteyi tehdit eden bazı problemleri, Gibbs ve arkadaşları (Akt: Demirli, 2007,76) yanlı çözümleme ve yorumlama, önemsiz odaklanma, doğru olmayan genellemeler yapma, olumluya aşırı vurgu yaparken olumsuzluğu ihmal etme şeklinde özetlemiştir. Bu nedenle, nitel verilerin sayısallaştırılması, kodlanması, model oluşturulması özelliğini taşıyan, gösterim öğeleri zengin olan, veriler üzerinde içerik analizi yapılmasına imkân tanıyan NVivo 8 nitel veri analiz programı seçilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen nitel veriler öncelikle word belgesi olarak kayıt edilmiş ve NVivo 8 nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Öğretmenlik

uygulaması öğretim programına yönelik olarak uygulama öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının deneyim ve izlenimleri, sorunları ve önerileri ile uygulama okul yönetimi ve koordinatörünün karşılaştıkları sorunlar için elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. Verilen çözümlenme sürecinde tüm katılımcı gurupların ve katılımcı guruplarında yer alan her katılımcının deneyim ve izlenimleri, sorunları ve önerilerine ilişkin ana kategoriler oluşturulmuştur. Bu ana kategoriler içerisinde, katılımcıların ortak görüşte birleştikleri deneyim ve izlenim, sorun ve önerileri ise ortak temaya alınarak yorumlanmıştır. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan deneyim ve izlenim, sorun ve önerilerden elde edilen ana kategoriler ve bu kategoriler içerisindeki temalar aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve katılımcıların demografik özellikleri dikkate alınarak her kategori ve tema için yapılan yüklemeler ayrıca sayısal (nicel) olarak tablolaştırılmıştır. Nitel düşüncesinin önemli bir işlevi de anlamlı bir nicelleştirmeye imkân tanınmasıdır. Bu bütünlük anlayışı aracılığıyla nitel-nicel zıtlaşması yumuşatılmakta ve bağlantı çizgileri gösterilmektedir. Nitel yönelimli insan bilimleri araştırmalarında nitel çözümleme araçlarıyla sonuçların çıkartılması ve genelleştirilebilmesinde nicelleştirmeler bir ön koşul haline gelmektedir (Mayring, 1996; Akt: Gümüş ve Durgun, 2000, 27-28).

Modelde yer alan ilişkileri gösteren ok kalınlıklarının belirlenmesinde şu yol izlenmiştir: Öncelikle ilgili modelde yer alan kategoriler ve temalar için yapılan yükleme (atıfta bulunulan görüşlerin) sayısı toplanarak elde edilen sayı beşe bölünmüştür. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan sayısal değer (n) temel alınmış ve bu değer $1 \times n$, $2 \times n$, $3 \times n$, $4 \times n$ ve $5 \times n$ şeklinde işleme tabi tutularak yeni bir sayısal değer elde edilmiştir. Elde edilen bu sayısal değer ise her bir kategori ve tema için yapılan yükleme sayısı ile karşılaştırılarak $1n-5n$ aralığına göre ok kalınlıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda kategoriler ve temalar için belirlenen okların kalınlıkları arttıkça ilgili kategori ve tema için yapılan yükleme sayısı da aynı oranda artmaktadır.

Nitel verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgular, sayısal kodlar kullanılarak verilmiştir. Kodlarla ilgili çözümlemelerde aşağıdaki yol izlenmiştir:

Uygulama öğretmen adayları için örnek: “.....(1,2,4,85).”

Birinci sayı fakülteyi (1. FÜEF, 2. EÜEF, 3. AÜKKEF, 4. DÜZGEF, 5. İÜEF, 6. AİCÜEF), ikinci sayı cinsiyeti (1. Kadın, 2. Erkek), üçüncü sayı ABD'deyi (1. Sınıf

Öğretmenliği, 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, 4. Türkçe Öğretmenliği), dördüncü sayı ise katılımcı numarasını işaret etmektedir.

Uygulama öğretmenleri için örnek: “.....(5,1,1,4,259)”

Birinci sayı ili (1. Elazığ, 2. Erzincan, 3. Erzurum, 4. Diyarbakır, 5. Malatya, 6. Ağrı), ikinci sayı branşı (1. Sınıf Öğretmenliği, 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, 4. Türkçe Öğretmenliği), üçüncü sayı cinsiyeti (1. Kadın, 2. Erkek), dördüncü sayı kıdemi (1. 1-5 Yıl, 2. 6-10 Yıl, 3. 11-15 Yıl, 4. 16-20 Yıl, 5. 21-25 Yıl, 6. 26 Yıl ve Üzeri), beşinci sayı ise katılımcı numarasını göstermektedir.

Uygulama öğretim elemanları için örnek: “.....(5,3,5,2,6,3,2,4)”

Birinci sayı fakülteyi (1. FÜ EF, 2. EÜ EF, 3. AÜ KKEF, 4. DÜ ZGEF, 5. İÜ EF, 6. AİCÜ EF), ikinci sayı bölümü (1. İlköğretim, 2. Türkçe Eğitimi, 3. Eğitim Bilimleri, 4. Diğer), üçüncü sayı ABD'yi (1. Sınıf Öğretmenliği, 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, 4. Türkçe Öğretmenliği, 5. Eğitim Bilimleri, 6. Diğerleri), dördüncü sayı cinsiyeti (1. Kadın, 2. Erkek), beşinci sayı görev türünü (1. Dekan, 2. Dekan Yardımcısı, 3. Bölüm Başkanı, 4. Bölüm Başkan Yrd., 5. Anabilim Dalı Başkanı, 6. Yönetim Görevim Yok, 7. Diğerleri), altıncı sayı ünvanı (1. Prof. Dr., 2. Doç. Dr., 3. Yrd. Doç. Dr., 4. Öğretim Gör., 5. Arş Gör., 6. Okutman, 7. Uzman, 8. Diğer), yedinci sayı kıdemi (1. 1-5 Yıl, 2. 6-10 Yıl, 3. 11-15 Yıl, 4. 16-20 Yıl, 5. 21-25 Yıl, 6. 26 Yıl ve Üzeri), sekizinci sayı ise katılımcı numarasını temsil etmektedir.

Uygulama okul yöneticisi ve koordinatörü için örnek: “.....(2,2,3,2)”

Birinci sayı cinsiyeti (1. Kadın, 2. Erkek), ikinci sayı görev türünü (1. Müdür, 2. Müdür Yrd.), üçüncü sayı ili (1. Elazığ, 2. Erzincan, 3. Erzurum, 4. Diyarbakır, 5. Malatya, 6. Ağrı), dördüncü sayı ise katılımcı numarasını göstermektedir.

Bir araştırmada veriler ne kadar incelenmiş ölçüm yöntemlerle toplanırsa toplansın, hangi ölçüm yöntemleriyle çözümlenirse çözümlensin, araştırmada kullanılan yöntemlerin geçerli ve güvenilir olması gerekir (Aziz, 2008, 58). Bu bağlamda nitel araştırmanın inandırıcılık ve aktarılabilirliği / transfer edilebilirliği (nicel araştırma yaklaşımı açısından geçerliğini) ile tutarlık ve teyit edilebilirliğini (nicel araştırma yaklaşımı açısından güvenilirliğini) sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleriyle çalışmanın inandırıcılığı, ayrıntılı

betimleme yöntemiyle çalışmanın aktarılabilirliği; tutarlık incelemesi yöntemiyle çalışmanın tutarlığı, teyit incelemesi yöntemiyle de çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 265-272). Öte yandan Yıldırım (2010, 85), ayrıntılı alıntılar yapma stratejisinin nitel araştırma kalitesini artıracığını vurgulamaktadır.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için, araştırmanın deseninden toplanan verilere, verilerin analizinden sonuçların yorumuna kadar olan süreçte, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan iki kişiden eleştiri ve dönüt alınmıştır. Çalışmanın inandırıcılığı için kullanılan diğer yöntem ise katılımcı teyididir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen veriler, ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar Elazığ ilinden çalışma gurubu içerisinde yer alan 20 uygulama öğretmen adayı, 10 uygulama öğretmeni, iki uygulama öğretim elemanı, beş uygulama okul yöneticisi ve koordinatörünün teyidi ile teyit edilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliği açısından, verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak ortaya çıkan kategori ve temalara göre ham verilerin yeniden düzenlenerek ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Araştırmanın tutarlığını tutarlık incelemesi yöntemi kullanılarak sağlamak amacıyla, araştırmacı kendisinin araştırma sürecinde tutarlı davranıp davranmadığını kontrol ettirmek için nitel çalışma konusunda uzman iki kişiden destek almıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla da nitel araştırma konusunda uzman olan bir kişinin teyit incelemesi yöntemini kullanarak, çalışmadan elde edilen kategoriler, temalar, yorumlar, sonuçlar ve önerilerden ham verilere geri gidilerek teyit ettirilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın bulguları, ilgili kategori ve tema içerisinde yer alan görüşlerin genelini yansıtacak şekilde ayrıntılı alıntılar yapılmış ve araştırma kalitesi yükseltilmeye çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem içerisinde yer alan uygulama öğretmen adayları, öğretim elemanları, öğretmenleri; milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve uygulama koordinatörleri ile uygulama okul yöneticileri ve koordinatörleri; fakülte yöneticileri ile fakülte ve bölüm uygulama koordinatörlerine ilişkin demografik bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarına yönelik standartların önem derecelerine ve bu standartların gerçekleşme düzeylerine yönelik uygulama öğretmen adayları, öğretim elemanları ve öğretmenlerden elde edilen görüşlerin genel ortalaması alınmış ve yorumlanmıştır. Diğer yandan elde edilen görüşler cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkenleri açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra milli eğitim müdürlükleri yönetimi ve uygulama koordinatörleri, uygulama okulları yönetimi ve koordinatörleri, fakülte yönetimi ile fakülte ve bölüm uygulama koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarına yönelik elde edilen görüşlerin analizine ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine (cinsiyet, program, ABD, branş, görev türü, fakülte, il, kıdem, ünvan) göre dağılımları tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların özelliklerine bakıldığında Tablo 14'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan uygulama öğretmen adaylarının %40.6'sının kadınlardan %59.4'ünün erkeklerden oluşmaktadır. Uygulama öğretim elemanlarının %7.5'i kadın katılımcılardan, %92.75'i erkek katılımcılardan oluşturmakta ve kadın katılımcıların oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin %45.9'u kadın katılımcılardan, %54,1'i erkek katılımcılardan meydana gelmektedir.

Tablo 14: Uygulama Öğretmen Adayları, Öğretim Elemanları ve Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		Uygulama Öğretmen Adayı		Uygulama Öğretim Elemanı		Uygulama Öğretmeni	
Cinsiyet		n	%	n	%	n	%
1	Kadın	444	40.6	4	7.5	113	45.9
2	Erkek	649	59.4	49	92.5	133	54.1
Program / ABD / Branş		n	%	n	%	n	%
1	Sınıf Öğretmenliği	346	31.6	10	18.9	93	37.8
2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	235	21.5	11	20.7	48	19.5
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	263	24.1	7	13.2	52	21.2
4	Türkçe Öğretmenliği	249	22.8	10	18.9	53	21.5
5	Eğitim Bilimleri	-	-	7	13.2	-	-
6	Diğer	-	-	8	15.1	-	-
Fakülte / İl		n	%	n	%	n	%
1	F.Ü. Eğitim Fakültesi / Elazığ	176	16.1	4	7.5	32	13.0
2	E.Ü. Eğitim Fakültesi / Erzincan	171	15.6	18	34.0	49	20.0
3	A.Ü.K.K.Eğitim Fakültesi/ Erzurum	206	18.9	8	15.1	50	20.3
4	D.Ü. Z.G. Eğitim Fak. / Diyarbakır	170	15.6	11	20.8	37	15.0
5	İ.Ü. Eğitim Fakültesi / Malatya	198	18.1	4	7.5	44	17.9
6	A.İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi / Ağrı	172	15.7	8	15.1	34	13.8
Kıdem		-	-	n	%	n	%
1	1-5 Yıl	-	-	6	11.3	23	9.3
2	6-10 Yıl	-	-	6	11.3	49	19.9
3	11-15 Yıl	-	-	8	15.1	65	26.6
4	16-20 Yıl	-	-	7	13.2	38	15.4
5	21-25 Yıl	-	-	11	20.8	22	8.9
6	26 Yıl ve Üzeri	-	-	15	28.3	49	19.9
Ünvan		-	-	n	%	-	-
1	Profesör Doktor	-	-	4	7.5	-	-
2	Doçent Doktor	-	-	5	9.4	-	-
3	Yardımcı Doçent Doktor	-	-	26	49.2	-	-
4	Öğretim Görevlisi	-	-	12	22.6	-	-
5	Araştırma Görevlisi	-	-	5	9.4	-	-
6	Okutman	-	-	1	1.9	-	-
Genel Toplam		1093	100.0	53	100.0	246	100.0

Program değişkenine göre uygulama öğretmen adaylarının %31,6'sının sınıf öğretmenliği programından olduğu görülmektedir. Program değişkeni açısından en yüksek oranda Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının olmasında, evrende yer alan aday sayısı itibarıyla bu programda öğrenim gören öğretmen aday sayısının diğerlerinden fazla olması etki etmiştir. Uygulama öğretmen

adaylarının %24,1'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, %22,8'i Türkçe Öğretmenliği ve %21,5'inin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer aldığı görülmektedir.

Anabilim Dalı değişkeni açısından uygulama öğretim elemanları %20.7'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %18.9'u Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği, %13.2'si Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri, %15,1'i ise diğer anabilim dallarında yer almaktadır. Uygulama öğretmenlerinin branşlara göre dağılım oranları sırayla %37.8 ile Sınıf Öğretmenliği, %21.5 ile Türkçe Öğretmenliği, %21.2 ile Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 19.5 ile de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşlarında yer alan katılımcılar oluşturmaktadır. Branş dağılımı açısından en yüksek oranda Sınıf Öğretmenliği branşında yer alan uygulama öğretmenlerinin olmasında Sınıf Öğretmenliği programında yer alan uygulama öğretmen adayı sayısının fazla olması etki etmiştir.

Uygulama öğretmen adaylarının %18.9'unun A.Ü.K.K.Eğitim Fakültesi'nden, %18.1'inin İ.Ü. Eğitim Fakültesi'nden, %16.1'inin F.Ü. Eğitim Fakültesi'nden, %15.7'sinin A.İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi'nden ve %15.6'sının E.Ü. Eğitim Fakültesi ile D.Ü. Z.G. Eğitim Fakültesi'nden katıldıkları ve fakültelere göre dağılımların oran olarak birbirine yakın değerde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının %34.0'ünün E.Ü. Eğitim Fakültesi'nde, %20.8'inin D.Ü. Z.G. Eğitim Fakültesi'nde, %15.1'inin A.Ü.K.K.Eğitim Fakültesi ile A.İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi'nde ve %7.5'inin de F.Ü. Eğitim Fakültesi ile İ.Ü. Eğitim Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin %20.3'ünün Erzurum, %20'sinin Erzincan, %17.9'unun Malatya, %15.0'inin Diyarbakır, %13.8'inin Ağrı ve %13.0'ünün Elazığ ilinde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırma en yüksek oranda Erzurum, Erzincan ve Malatya illerinde görev yapan uygulama öğretmenlerinin katılmasında, çalışama evreninde yer alan uygulama öğretmenlerinin sayıca en fazla bu illerde yer alması etki etmiştir.

Kıdem değişkeni açısından katılımcıların demografik özellikleri ele alındığında araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının %22.6'sı 1-10 yıl arası, %15.1'i 11-15 yıl arası, %13,2'si 16-20 yıl arası, 20.8'i 21-25 yıl arası ve %28.3'ü 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Buna göre, uygulama öğretim elemanlarının önemli bir çoğunluğunun (%62.3) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu söylenebilir. Uygulama öğretmenlerinin %9,3'ü 1-5 yıl arası, %19.9'u 6-10 yıl arası, %26.6'sı 11-15 yıl arası, %15,4'ü 16-20 yıl arası, %8.9'u 21-25 yıl arası ve %19.9'u 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin yarıdan

fazlasını (%55.8) 1-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının ünvan değişkeni açısından demografik özellikleri dikkate alındığında uygulama öğretim elemanlarının %7.5'i Prof. Dr., %9.4'ü Doç. Dr., %49.2'si Yrd. Doç. Dr., %22.6'sı Öğrt. Gör., %9.4'ü Arş. Gör. ve 1.9'u Okutman derecesine sahiptir. Buna göre uygulama öğretim elemanlarının önemli bir kısmının (%33.9) öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve okutmanlardan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak bakılığında katılımcı sayısı açısından katılımcıların büyük çoğunluğunu 1093 katılımcı sayısı ile uygulama öğretmen adayları oluştururken, bunu sırayla 246 katılımcı sayısı ile uygulama öğretmenleri ve 53 katılımcı sayısı ile de uygulama öğretim elemanları oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç katılımcıların evrendeki oranlarıyla paralellik taşımaktadır.

Tablo 15'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni açısından milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve koordinatörleri ile uygulama okulu koordinatörlerinin tamamının erkek olduğu ve uygulama okulu yöneticilerinin arasında kadınların sayısının çok düşük olması (%4,3) dikkat çekmektedir. Katılımcıların görev türü değişkeni açısından özellikleri ele alındığında milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin %16.7'sinin müdür, %83.3'ünün ise şube müdürü; milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri ise %50.0 oranında eşit dağılımlı olarak müdür yardımcısı ve şube müdürü görevini yürütmektedir. Uygulama okulu yöneticilerinin %60.0'ı müdür ve %40.0'ı ise müdür yardımcısı; uygulama okulu koordinatörlerinin %14.4'ünün müdür ve %85.6'sının müdür yardımcısı görevinde bulunmaktadır.

Görev yapılan il değişkenine göre evrende yer alan her ilden bir milli eğitim müdürlüğü yöneticisi ve uygulama koordinatörü araştırmaya katılmıştır. Uygulama okulu yöneticisi olarak en yüksek katılımın %29.6 oranı ile Erzurum ilinden olduğu görülmektedir. Bu ili %23.5 oranıyla Erzincan, %16.5 oranı ile Ağrı, %12.2 oranıyla Malatya, %10.4 oranıyla Elazığ ve %7.8 oranıyla da Diyarbakır illeri takip etmektedir. Uygulama okulu koordinatörü olarak en yüksek katılımın %29.8 oranı ile yine Erzurum ilinden olduğu görülmektedir. Uygulama okulu koordinatörleri bağlamında bu ili %25.2 oranıyla Erzincan, %16.2 oranı ile Ağrı, %10.8 oranıyla Elazığ ve Malatya, %7.2 oranıyla da Diyarbakır illeri takip etmiştir. İl değişkeni açısından en yüksek katılımın Erzurum, Erzincan ve Ağrı illerinde görev yapan uygulama okulu yönetici ve

koordinatörlerinin bulunmasında, bu illerdeki uygulama okulu sayısının diğer illerdeki uygulama okulları sayısından daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 15: Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetimi ve Uygulama Koordinatörleri ile Uygulama Okulları Yönetimi ve Koordinatörlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		M.E.M. Yönetimi		M.E.M. Uygulama Koordinatörü		Uygulama Okulu Yönetimi		Uygulama Okulu Koordinatörü	
Cinsiyet		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Kadın	-	-	-	-	5	4.3	-	-
2	Erkek	6	100.0	6	100.0	110	95.7	111	100.0
Görev Türü		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Müdür	1	16.7	-	-	69	60.0	16	14.4
2	Müdür Yardımcısı	-	-	3	50.0	46	40.0	95	85.6
3	Şube Müdürü	5	83.3	3	50.0	-	-	-	-
Görev Yapılan İl		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Elazığ	1	16.7	1	16.7	12	10.4	12	10.8
2	Erzincan	1	16.7	1	16.7	27	23.5	28	25.2
3	Erzurum	1	16.7	1	16.7	34	29.6	33	29.8
4	Diyarbakır	1	16.7	1	16.7	9	7.8	8	7.2
5	Malatya	1	16.7	1	16.7	14	12.2	12	10.8
6	Ağrı	1	16.7	1	16.7	19	16.5	18	16.2
Kıdem		n	%	n	%	n	%	n	%
1	1-5 Yıl	-	-	-	-	6	5.2	8	7.2
2	6-10 Yıl	-	-	-	-	8	7.0	10	9.0
3	11-15 Yıl	1	16.7	-	-	18	15.7	20	18.0
4	16-20 Yıl	1	16.7	1	16.7	9	7.8	11	9.9
5	21-25 Yıl	2	33.3	-	-	23	20.0	19	17.2
6	26 Yıl ve Üzeri	2	33.3	5	83.3	51	44.3	43	38.7
Genel Toplam		6	100.0	6	100.0	115	100.0	111	100.0

Katılımcıların kıdem değişkeni açısından demografik özelliklerine bakıldığında 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve 1-15 yıl ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan birer yönetici, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan ikişer yönetici bulunmaktadır. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri bağlamındaysa, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan bir koordinatör, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan beş koordinatör yer almaktadır. Genel olarak evrende yer alan tüm illerden milli eğitim müdürlüğü yöneticisi ve uygulama koordinatörlerinin tamamı araştırmaya katılmıştır. Evrende yer alan 134 uygulama okulundan 115 okul yöneticisi ve 111 okul koordinatörü araştırma kapsamında yer almıştır.

Tablo 16: Fakülte Yönetimi ile Fakülte ve Bölüm Uygulama Koordinatörlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		Fakülte Yönetimi		Fakülte Uygulama Koordinatörü		Bölüm Uygulama Koordinatörü	
Cinsiyet		n	%	n	%	n	%
1	Kadın	-	-	-	-	1	7.14
2	Erkek	6	100.0	6	100.0	13	92.86
Görev Türü		n	%	n	%	n	%
1	Dekan	1	16.7	-	-	-	-
2	Dekan Yrd.	5	83.3	6	100.0	-	-
3	Bölüm Başkanı	-	-	-	-	4	28.57
4	ABD Başkanı	-	-	-	-	10	71.43
Ünvan		n	%	n	%	n	%
1	Profesör Doktor	2	33.3	-	-	3	21.43
2	Doçent Doktor	1	16.7	1	16.7	6	42.86
3	Yardımcı Doçent Doktor	3	50.0	4	66.7	5	35.71
4	Okutman	-	-	1	16.7	-	-
Fakülte		n	%	n	%	n	%
1	F.Ü. Eğitim Fakültesi	1	16.7	1	16.7	1	7.14
2	E.Ü. Eğitim Fakültesi	1	16.7	1	16.7	4	28.58
3	A.Ü. K.K. Eğitim Fakültesi	1	16.7	1	16.7	2	14.29
4	D.Ü. Z.G. Eğitim Fakültesi	1	16.7	1	16.7	3	21.44
5	İ.Ü. Eğitim Fakültesi	1	16.7	1	16.7	2	14.29
6	A.İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi	1	16.7	1	16.7	2	14.29
Kıdem		n	%	n	%	n	%
1	1-5 Yıl	-	-	-	-	-	-
2	6-10 Yıl	-	-	1	16.7	-	-
3	11-15 Yıl	-	-	1	16.7	-	-
4	16-20 Yıl	2	33.3	2	33.3	5	35.71
5	21-25 Yıl	2	33.3	-	-	5	35.71
6	26 Yıl ve Üzeri	2	33.3	2	33.3	4	28.58
ABD		-	-	-	-	n	%
1	Sınıf Öğretmenliği	-	-	-	-	3	21.43
2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-	-	-	-	3	21.43
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-	-	-	-	4	28.58
4	Türkçe Eğitimi Bölümü	-	-	-	-	3	21.43
5	Eğitim Bilimleri Bölümü	-	-	-	-	1	7.13
Genel Toplam		6	100.0	6	100.0	14	100.0

Tablo 16’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre fakülte yöneticileri ve uygulama koordinatörlerinin tamamını erkekler, bölüm uygulama koordinatörlerinin birini kadın, değerlerini ise erkekler oluşturmuştur. Katılımcıların görev türü değişkeni açısından demografik özellikleri dikkate alındığında; fakülte yöneticilerinden bir katılımcı

dekan, beş katılımcı ise dekan yardımcısı görevindedir. Bölüm uygulama koordinatörlerinden dördü bölüm başkanlığı, 10'u ise ABD başkanlığı görevini yürütmektedir. Araştırmaya katılan fakülte yöneticisi, uygulama koordinatörü ve bölüm uygulama koordinatörlerinin ünvan değişkeni açısından demografik özellikleri dikkate alındığında fakülte yöneticilerinin ikisi Prof. Dr., biri Doç Dr. ve üçü Yrd. Doç. Dr. ünvanına sahiptir. Fakülte uygulama koordinatörlerinin biri Doç. Dr., dördü Yrd. Doç. Dr. ve biri Okutman ünvanındadır. Bölüm uygulama koordinatörlerinin üçü Prof. Dr., altısı Doç Dr., ve beşi Yrd. Doç. Dr. ünvanına sahiptir. Görev yapılan fakülte değişkenine göre evrende yer alan altı fakültenin tamamının yöneticisi ve uygulama koordinatörü araştırmaya katılmıştır. Bölüm uygulama koordinatörü bağlamındaysa; FÜEF'den bir, EÜEF'den dört, DÜZGEF'den üç, diğer eğitim fakültelerinden ikişer koordinatör araştırmaya katılmıştır. Kıdem değişkeni dikkate alındığında 1-15 yıl arası kıdeme sahip fakülte yöneticileri bulunmaktadır.

Fakülte yöneticilerinden ikişer kişi 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Fakülte uygulama koordinatörlerinden 1-5 yıl arası ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip fakülte uygulama koordinatörü yoktur. Fakülte uygulama koordinatörlerinden birer katılımcı 6-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası kıdemde yer alırken, ikişer katılımcı 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri kıdemde yer almaktadır. Öte yandan 1-15 yıl arası mesleki kıdemde olan bölüm uygulama koordinatörü bulunmamaktadır. Bölüm uygulama koordinatörlerinden beşer katılımcı 16-20 ve 21-25 yıl arası kıdemde yer alırken, dört katılımcı ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bölüm uygulama koordinatörlerinin bölüm ve ABD türü değişkeni açısından dağılımları ele alındığında Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'den üç, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'den dört, Türkçe Eğitimi Bölümü'nden üç ve Eğitim Bilimleri Bölümü'nden bir katılımcı araştırmaya katılmıştır.

4.1.2. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Amaç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik genel bulgular ve yorumlara yer verilmektedir. Bu bölümde ayrıca amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin cinsiyet, katılımcı türü, program türü ve il değişkenleri açısından katılımcıların görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar da yer almaktadır.

Amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanına yönelik elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerin sonuçları her bir boyutta tek tablo içerisinde verilmiştir. Tablolarda sırayla öğretmenlik uygulaması öğretim programının ilgili boyutuna yönelik olan standartların önem ve gerçekleşme derecesi ile standartların gerçekleşme derecesine ilişkin cinsiyet (kadın, erkek), katılımcı türü (uygulama öğretmen adayı, öğretmeni ve öğretim elemanı), program türü (Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği ABD) ve il (Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı) değişkenlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiş ve aynı sıra izlenerek ulaşılan bulguların yorumu yapılmıştır. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17’de görüldüğü gibi “*Öğretmen adaylarının okul kurallarını öğrenmesi*” katılımcılar tarafından 4.599 aritmetik ortalama “*Tamamen Önemli*” düzeyinde görüş bildirildiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, bu standardın katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edildiğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.389 aritmetik ortalamayla “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu oldukça düşündürücü olup uygulama öğretmen adaylarının okul kurallarını öğrenme standardına orta düzeyde sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Katılımcıların demografik özellikleri bağlamında öğretmen adaylarının okul kurallarını öğrenmesi standardının gerçekleşme derecesine ilişkin olarak cinsiyet (kadın: $\bar{x}=3.431$, $ss=.883$; erkek: $\bar{x}=3.361$, $ss=.919$; $t=1.422$, $p=.155$) ve program türü (Sınıf: $\bar{x}=3.381$, $ss=.909$; Sosyal Bilgiler: $\bar{x}=3.371$, $ss=.911$; Fen ve Teknoloji: $\bar{x}=3.432$, $ss=.911$; Türkçe: $\bar{x}=3.373$, $ss=.890$; $F=.330$; $p=.804$) değişkenlerine göre anlamlı fark ortaya çıkmamış ve tüm katılımcılar benzer görüşte birleşmiştir. İlgili standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı türü ve il değişkenleri açısından görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü dikkate alındığında bu standart için, uygulama öğretmenleri (Sıra Ort:872.41), uygulama öğretmen adayı (Sıra Ort:657.65) ve öğretim elemanlarına göre (Sıra Ort:681.25) daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. Bu durum, ilgili standardı uygulama öğretmenlerinin, daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 17: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Amaç" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler

M. No	A) Amaç Boyutuna Yönelik Standartlar Öğretmen adaylarını;	SÖD		SGD				
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
1	Okul kurallarını öğrenmesi	4.599	.698	3.389	.905			
2	Etkili iletişim becerisi kazanması	4.622	.671	3.426	.952			
3	Ders planı yapma becerisi kazanması	4.342	.910	3.089	1.119			
4	Ölçme ve değerlendirme aracı geliştirmesi	4.343	.886	3.047	1.092			
5	Sınıf yönetimi stratejilerini etkili kullanması	4.558	.727	3.348	.980			
6	Problem çözme ve öğretim becerisi kazanması	4.550	.754	3.378	.981			
7	Meslek ve alan bilgilerini uygulamaya koyması	4.532	.768	3.436	1.025			
8	Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarını öğrenmesi	4.567	.736	3.525	1.038			
9	Alanıyla ilgili öğretim (ders) programını yakından tanınması	4.518	.748	3.391	1.052			
10	Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi kazanması	4.461	.821	3.265	1.058			
11	İdeal öğretmen tipi ile kendi özellikleri arasındaki farkı görmesi	4.428	.825	3.402	1.121			
12	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının deneyiminden faydalanması	4.418	.853	3.293	1.148			
13	Alan ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri açısından kendini sorgulaması	4.517	.745	3.404	1.068			
14	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stilleri kullanması	4.521	.793	3.285	1.043			
15	Öğretmenlik mesleğinin sorunlarını görmesi, meslek hakkında deneyim kazanması	4.507	.797	3.433	1.076			
16	Eleştirel, esnek ve çabuk düşünme ile muhakeme ve karar verme becerisi kazanması	4.489	.801	3.329	1.031			
Genel Ortalama				3.340	.708			
Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
	Kadın (n=561 ; % 40.3)		Erkek (n=831 ; % 59.7)		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
1	3.431	.883	3.361	.919	1.422	.155	.504	.478
2	3.424	.949	3.428	.955	-.080	.936	.125	.723
3	3.114	1.146	3.073	1.101	.665	.506	1.071	.301
4	2.975	1.056	3.096	1.113	-2.034	.042*	5.424	.020*
5	3.310	.918	3.374	1.020	-1.196	.232	9.000	.003*
6	3.331	.974	3.410	.984	-1.470	.142	.355	.552
7	3.401	1.030	3.459	1.021	-1.046	.296	.011	.915
8	3.509	1.028	3.535	1.046	-.453	.651	1.121	.290
9	3.385	1.068	3.395	1.041	-.189	.850	.308	.579
10	3.249	1.018	3.275	1.085	-.450	.653	5.740	.017*
11	3.449	1.142	3.370	1.107	1.282	.200	3.131	.077
12	3.274	1.155	3.305	1.144	-.496	.620	.397	.529
13	3.415	1.089	3.397	1.055	.312	.755	1.166	.280
14	3.347	1.065	3.243	1.027	1.834	.067	1.530	.216
15	3.404	1.089	3.453	1.067	-.834	.405	.294	.588
16	3.288	1.011	3.357	1.044	-1.218	.223	2.208	.138
G	3.332	.696	3.346	.716	-.365	.715	.050	.823
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlam. Düz.		MWU	
4	670.43		714.10		.039*		218535.00	
5	680.08		707.59		.189		223945.50	
10	690.35		700.65		.626		229625.00	

Tablo 17'nin devamı

Katılımcı Türü Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları													
	Uygulama Öğretmen Adayı n=1093 (1)		Uygulama Öğretmeni n=246 (2)		Uygulama Öğretim Elemanı n=53 (3)		Homojenlik Testi		Anova		FOG		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Leve- ne	p	F	P			
1	3.299	.911	3.800	.775	3.339	.830	5.102	.006*	32.274	.000*	-		
2	3.379	.979	3.674	.813	3.245	.806	11.461	.000*	10.782	.000*	-		
3	3.007	1.147	3.451	.949	3.113	.933	1.646	.193	16.137	.000*	2-1,3		
4	2.968	1.128	3.443	.854	2.849	.907	6.526	.002*	20.471	.000*	-		
5	3.332	1.014	3.459	.869	3.169	.671	13.223	.000*	2.609	.074	-		
6	3.326	1.012	3.666	.829	3.113	.669	15.002	.000*	14.341	.000*	-		
7	3.396	1.052	3.682	.892	3.113	.824	10.137	.000*	10.734	.000*	-		
8	3.454	1.060	3.857	.925	3.434	.747	11.763	.000*	15.646	.000*	-		
9	3.303	1.066	3.772	.915	3.434	.950	6.804	.001*	20.525	.000*	-		
10	3.200	1.084	3.581	.912	3.132	.877	5.643	.004*	13.678	.000*	-		
11	3.370	1.159	3.630	.928	3.000	.980	15.826	.000*	9.019	.000*	-		
12	3.188	1.170	3.768	.955	3.245	.938	7.810	.000*	26.587	.000*	-		
13	3.367	1.107	3.650	.856	3.018	.930	15.572	.000*	10.752	.000*	-		
14	3.242	1.072	3.561	.863	2.886	.953	5.930	.003*	13.603	.000*	-		
15	3.387	1.117	3.650	.903	3.396	.816	14.280	.000*	6.089	.002*	-		
16	3.287	1.054	3.589	.897	3.000	.919	7.552	.001*	11.607	.000*	-		
G	3.282	.711	3.640	.635	3.155	.605	4.353	.013*	28.625	.000*	-		
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi												
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG			
							Kay-kare	SD	p				
1	657.65		872.41		681.25		64.724	2	.000*	2-1,3			
2	678.89		793.19		610.97		20.659	2	.000*	2-1,3			
4	668.18		839.00		619.16		41.276	2	.000*	2-1,3			
5	691.35		738.22		609.09		5.873	2	.053	-			
6	677.87		806.55		569.94		28.811	2	.000*	2-1,3			
7	682.59		787.89		559.10		22.005	2	.000*	2-1,3; 1-3			
8	671.69		819.36		637.93		30.706	2	.000*	2-1,3			
9	663.38		838.96		718.24		41.733	2	.000*	2-1,3			
10	673.11		813.42		636.14		27.863	2	.000*	2-1,3			
11	687.61		768.53		545.58		16.994	2	.000*	2-1,3; 1-3			
12	662.10		854.99		670.26		49.618	2	.000*	2-1,3			
13	684.54		782.00		546.23		21.117	2	.000*	2-1,3; 1-3			
14	681.19		797.24		544.54		26.745	2	.000*	2-1,3; 1-3			
15	681.62		766.79		677.06		9.860	2	.007*	2-1,3			
16	681.46		791.12		567.49		22.377	2	.000*	2-1,3; 1-3			
G	664.62		864.57		573.92		54.851	2	.000*	2-1,3			
Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları													
	Sınıf Öğrt. ABD n=454 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. ABD n=299 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. ABD n=326 (3)		Türkçe Öğrt. ABD n=313 (4)		Homojenlik Testi		Anova		F O G
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Leve- ne	p	F	P	
1	3.381	.909	3.371	.911	3.432	.911	3.373	.890	.145	.933	.330	.804	-
2	3.381	.914	3.371	.965	3.429	.998	3.543	.939	1.239	.294	2.250	.081	-
3	3.154	1.039	3.023	1.191	3.036	1.133	3.115	1.146	1.306	.271	1.148	.329	-
4	3.127	1.017	2.990	1.112	3.076	1.135	2.955	1.125	1.558	.198	1.920	.124	-
5	3.341	.915	3.344	1.098	3.306	.981	3.405	.953	4.423	.004*	.561	.640	-
6	3.405	.898	3.357	1.081	3.374	.948	3.364	1.032	5.580	.001*	.181	.910	-
7	3.411	.996	3.418	1.030	3.441	1.029	3.482	1.059	.674	.568	.331	.803	-
8	3.568	.998	3.474	1.084	3.558	1.038	3.476	1.053	.998	.393	.837	.473	-
9	3.365	.991	3.388	1.136	3.417	1.036	3.405	1.073	3.192	.023*	.176	.913	-
10	3.268	1.019	3.284	1.047	3.297	1.029	3.207	1.154	1.289	.277	.443	.722	-

Tablo 17'nin devamı

11	3.425	1.080	3.367	1.166	3.358	1.110	3.447	1.151	1.394	.243	.486	.692	-				
12	3.259	1.105	3.257	1.142	3.233	1.147	3.437	1.207	2.072	.102	2.178	.089	-				
13	3.341	1.029	3.388	1.148	3.334	1.076	3.584	1.022	2.450	.062	4.009	.007*	4- 1,2,3				
14	3.326	.980	3.284	1.130	3.156	1.012	3.361	1.071	3.025	.029*	2.442	.063	-				
15	3.387	1.044	3.464	1.117	3.441	1.029	3.463	1.132	1.908	.126	.445	.721	-				
16	3.310	1.004	3.347	1.048	3.236	1.053	3.437	1.023	.503	.680	2.125	.095					
G	3.341	.680	3.320	.757	3.320	.693	3.378	.716	1.505	.211	.466	.706	-				
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			F O G					
									Kay-kare	SD	p						
5	692.55		702.39		678.70		715.15		1.565	3	.667	-					
6	705.92		691.11		693.48		691.13		.418	3	.937	-					
9	681.76		694.38		706.12		709.89		1.251	3	.741	-					
14	712.11		698.74		641.05		729.48		9.785	3	.020*	3-4,1					
	İİ Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																
	Elazığ n=212 (1)		Erzincan n=238 (2)		Erzurum n=264 (3)		D.Ba- kır n=218 (4)		Malat- ya n=246 (5)		Ağrı n=214 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	Leve- ne	p	F	P	
1	3.250	.943	3.642	.838	3.473	.808	3.206	.879	3.365	.928	3.355	.985	3.129	.008*	7.220	.000*	-
2	3.278	.930	3.705	.884	3.556	.933	3.279	.969	3.406	.967	3.275	.956	.523	.759	8.456	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,6
3	2.745	1.135	3.584	.984	3.068	1.121	3.041	1.074	3.109	1.099	2.934	1.136	.916	.470	14.942	.000*	2-1,3,4,5,6; 1-3,4,5
4	2.584	1.024	3.323	1.043	3.106	1.104	3.004	1.125	3.239	.974	2.948	1.135	.522	.760	13.310	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,6; 5-4,6
5	3.141	.917	3.705	.926	3.409	.974	3.156	1.013	3.321	.907	3.308	1.047	2.152	.057	10.551	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,4; 1-5
6	3.127	.912	3.630	.903	3.424	.960	3.298	.992	3.410	.997	3.336	1.060	3.479	.004*	6.577	.000*	-
7	3.132	.988	3.718	.959	3.534	.997	3.284	1.074	3.418	1.005	3.476	1.042	1.592	.159	9.115	.000*	2-1,3,4,5,6; 1-3,5,6; 3-4,6
8	3.372	1.006	3.764	.897	3.674	.978	3.371	1.149	3.418	1.087	3.504	1.051	4.338	.001*	6.130	.000*	-
9	3.099	.995	3.680	1.014	3.477	1.001	3.334	1.091	3.382	1.034	3.322	1.106	1.907	.090	7.720	.000*	2-1,3,4,5,6; 1-3,4,5,6
10	2.985	1.059	3.407	1.017	3.352	1.039	3.197	1.030	3.386	1.054	3.205	1.106	1.273	.273	5.205	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-4,6
11	3.212	1.065	3.642	1.044	3.609	1.080	3.252	1.185	3.386	1.103	3.238	1.184	1.846	.101	7.067	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6
12	3.004	1.141	3.684	1.000	3.431	1.121	3.151	1.183	3.333	1.115	3.070	1.202	1.437	.208	11.761	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,4,6; 5-1,6
13	3.117	1.062	3.752	.946	3.575	1.032	3.220	1.093	3.435	1.069	3.243	1.086	.811	.542	12.224	.000*	1-2,3,5,6; 2-4,5,6; 3-4,6; 4-5

Tablo 17'nin devamı

14	3.103	1.047	3.579	.989	3.375	1.067	3.142	1.061	3.268	.986	3.191	1.046	.737	.596	6.776	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,4
15	3.132	1.156	3.634	1.021	3.575	1.029	3.298	1.059	3.443	1.062	3.462	1.072	.479	.792	6.767	.000*	1-2,3,5,6; 2-4,5; 3-4
16	3.146	1.003	3.567	.986	3.469	.982	3.178	1.051	3.239	1.074	3.331	1.033	.606	.695	6.261	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5
G	3.089	.705	3.626	.640	3.444	.671	3.213	.725	3.347	.682	3.262	.712	1.076	.372	17.080	.000*	1-2,3,5,6 2-3,4,5,6 3-4,6; 4-5
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG							
							Kay-kare	SD	p								
1	642.53	804.96	726.93	619.22	690.05	677.94	35.224	5	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,4							
6	590.72	796.12	716.34	669.03	714.14	673.74	35.537	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,5,6							
8	642.08	779.33	746.06	649.09	661.45	685.74	25.046	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4							

G: İlgili boyutun genelini ifade eder.

“Öğretmen adaylarının okul kurallarını öğrenmesi” standardının gerçekleşme derecesine ilişkin il değişkeni açısından Erzincan ili (Sıra Ort:804.96) ile diğer illerin; Erzurum ili (726.93) ile Elazığ (Sıra Ort:642.53) ve Diyarbakır (Sıra Ort:619.22) illerinden katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, Erzincan ve Erzurum illerindeki katılımcıların, öğretmen adaylarının okul kurallarını öğrenme standardına ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “Öğretmen adaylarının etkili iletişim becerisi kazanması” standardının önem derecesine ilişkin olarak katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.622 ve karşılık geldiği derece “Tamamen Önemli” düzeyidir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın amaç boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edildiğine işaret etmektedir. Etkili iletişim becerisi kazanma standardının gerçekleşme derecesine ilişkin olarak, katılımcılar 3.426 aritmetik ortalamayla “Oldukça Gerçekleşti” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan sonuç öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde bu standarda tam olarak ulaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri açısından, etkili iletişim becerisi kazanma standardının gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcı türü bağlamında bu standardın gerçekleşme düzeyini, uygulama öğretmenleri (Sıra Ort:793.19), uygulama

öğretmen adayı (Sıra Ort:678.89) ve öğretim elemanlarından (Sıra Ort:610.97) daha yüksek bulmuştur. Bu standarda yönelik olarak il değişkeni açısından Erzincan ($\bar{x}=3.705$) ve Erzurum ($\bar{x}=3.556$) illerinden katılımcılar “*Oldukça Gerçekleşti*”; Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerinden katılımcılar “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir.

“*Öğretmen adaylarının ders planı yapma becerisi kazanması*” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.342$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve amaç boyutunda bir standart olarak yer almıştır. Katılımcıların bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.089’dur. Bu ortalamaya göre, öğretmen adaylarının ders planı yapma becerisi kazanması standardının “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Katılımcı türü ve il değişkenlerine göre bu standardın gerçekleşme derecesine ilişkin belirtilen görüşler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcı türü açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin uygulama öğretmenleri ($\bar{x}=3.451$), “*Oldukça Gerçekleşti*”; uygulama öğretmen adayları ($\bar{x}=3.007$) ve uygulama öğretim elemanları ($\bar{x}=3.113$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin ders planı yapma becerisi kazanması standardının daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirttiklerini göstermektedir. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer bütün illerin katılımcı görüşleri arasında ve Elazığ ili katılımcı görüşleri ile de Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak Erzincan ili katılımcıları ($\bar{x}=3.584$), “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşünü savunurken; diğer illerin katılımcıları “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşünde bileşmiştir. Ayrıca Elazığ ili katılımcılarının (Sıra Ort:2.745) ise Erzurum (Sıra Ort: 3.068), Diyarbakır (Sıra Ort:3.041) ve Malatya (Sıra Ort:3.109) ili katılımcılarından bu standardın gerçekleşme düzeyi hakkında daha düşük düzeyde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Amaç boyutunda yer alan “*Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aracı geliştirmesi*” maddesi 4.343 aritmetik ortalamaya katılımcılar tarafından “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğretmenlik uygulaması öğretim programında yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.047 ve bu değer karşılık geldiği görüş “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesidir. Bu durum öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme standardını kazanım düzeyinin oldukça düşük bir

seviyede olduğunu göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak cinsiyet, katılımcı türü ve il değişkenleri açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar (Sıra Ort:714.10), kadın katılımcılardan (Sıra Ort:670.43); katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmenleri (Sıra Ort:839.00), uygulama öğretmen adayı (Sıra Ort:668.18) ve uygulama öğretim elemanlarından (Sıra Ort:619.16) daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için il değişkeni açısından Elazığ ili katılımcıları ($\bar{x}=2.584$) “Çok Az Gerçekleşti” görüşü savunurken, diğer illerin katılımcıları “Kısmen Gerçekleşti” derecesinde görüş bildirmiştir. Ayrıca Erzincan ili katılımcı görüşlerinin Erzurum, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşlerinden; Malatya ili katılımcı görüşlerinin de Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Veri toplama aracında yer alan “Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerini etkili kullanması” maddesine katılımcılar ($\bar{x}=4.558$), “Tamamen Önemli” düzeyinde görüş bildirmiş ve bu standardın amaç boyutunda yer almasının isabetli olduğunu vurgulamıştır. Sınıf yönetimi stratejilerini etkili kullanması standardının gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.348$), “Kısmen Gerçekleşti” görüşünü savunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerini etkili kullanma standardını yakalayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme derecesine ilişkin il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Erzincan ili katılımcı görüşlerinin ($\bar{x}=3.705$), “Oldukça Gerçekleşti”, Elazığ, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşlerinin “Kısmen Gerçekleşti” görüşünde birleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu standardın gerçekleşme düzeyi hakkında Erzurum ili katılımcı görüşlerinin Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcıları görüşlerinden, Malatya ili katılımcı görüşlerinin Elazığ ili katılımcı görüşlerinden daha yüksek düzeydedir.

Veri toplama aracının altıncı maddesinde yer alan “Öğretmen adaylarının problem çözme ve öğretim becerisi kazanması” önermesinin standart olarak kabul edilmesine yönelik olarak katılımcılar 4.550 aritmetik ortalama ile “Tamamen Önemli” derecesinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, bu standardın amaç boyutunda yer alması gereken bir standart olduğunu tescilleme özelliğine sahiptir. Problem çözme ve öğretim becerisi kazanması standardın gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin

aritmetik ortalamasının 3.378 olup “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşü ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, adayların öğretmenlik uygulaması sürecinde bahsi geçen standardı gerçekleştirmekten uzak olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı türü ve il değişkeni bağlamında katılımcı görüşleri arasında problem çözme ve öğretim becerisi kazanma standardının gerçekleşme derecesine ilişkin manidar fark olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında uygulama öğretmenlerinin görüşleri (Sıra Ort:806.55), uygulama öğretmen adayları (Sıra Ort:677.87) ve uygulama öğretim elemanlarının (Sıra Ort:569.94) görüşlerinden daha yüksek düzeydedir. İl değişkeni bağlamında Elazığ (Sıra Ort:590.72) ve Erzincan (Sıra Ort:796.12) ili katılımcı görüşleriyle diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak en düşük düzeyde Elazığ ili katılımcıları, en yüksek düzeyde ise Erzincan ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

“*Öğretmen adaylarının meslek ve alan bilgilerini uygulamaya koyması*” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.532’dir. Bu değer standardın önemi açısından “*Tamamen Önemli*” düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın amaç boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Meslek ve alan bilgilerini uygulamaya koyma standardının gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.436’dır. Bu değer standardın gerçekleşme açısından “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç, meslek ve alan bilgilerini uygulamaya koyma standardının öğretmen adayları tarafından tam olarak gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde uygulama öğretmenleri (Sıra Ort:787.89), en düşük düzeyde ise uygulama öğretim elemanları (Sıra Ort:559.10) görüş bildirmiştir. Ayrıca bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak Erzincan ili katılımcı görüşlerinin diğer illerin katılımcı görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu; Elazığ ili katılımcı görüşlerinin Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşlerinden daha düşük düzeyde olduğu; Erzurum ili katılımcı görüşlerinin ise Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar 4.567 aritmetik ortalamayla “*Öğretmen adaylarının öğretmenlik görev, yetki ve sorumluluklarını öğrenmesi*” önermesini “*Tamamen Önemli*” derecesinde bulmuş ve bu önermenin öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul etmiştir. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.525 olduğu ve katılımcıların “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak elde edemediklerini göstermektedir. Katılımcı türü açısından bu standardın gerçekleşme derecesi uygulama öğretmenlerinin (Sıra Ort:819.36), uygulama öğretmen adayı (Sıra Ort:671.69) ve öğretim elemanlarına (Sıra Ort:637.93) göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirttiği tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri; Erzurum ili katılımcı görüşleriyle de Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerinin sıra ortalamasının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Öğretmen adaylarının alanıyla ilgili öğretim (ders) programını yakından tanınması*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.518$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve amaç boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.391$) “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Üzerinde düşünülmesi gereken bu bulgu, öğretmen adaylarının amaç boyutunda yer alan bu standarttan uzak olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri bağlamında katılımcı türü ve il değişkeni açısından bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik görüşler arasında manidar bir fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyinin, uygulama öğretmen adayı (663.38) ve uygulama öğretim elemanından (718.24) ziyade uygulama öğretmenleri (Sıra Ort:838.96) tarafından daha yüksek olduğu görülmektedir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşün Erzincan, en düşük görüşün ise Elazığ ili katılımcılarına ait olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmen adaylarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi kazanması” görüşü araştırma katılanların görüşleri ($\bar{x}=4.461$), doğrultusunda “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bu görüş katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarından biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ($\bar{x}=3.265$), bu standardın “*Kısmen Gerçekleşti*” seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi kazanması standardının öğretmen adaylarınca kısmen kazanıldığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri (Sıra Ort:813.42), öğretmen adayı (Sıra Ort:673.11) ve öğretim elemanları (Sıra Ort:636.14) görüşlerinden daha yüksek düzeydedir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgu, bu standardın gerçekleşme düzeyi için en düşük görüşün Elazığ, en yüksek görüşün ise Erzincan ili katılımcılarına ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Veri toplama aracında yer alan “Öğretmen adaylarının ideal öğretmen tipi ile kendi özellikleri arasındaki farkı görmesi” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.428 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” dereesine denk gelmektedir. Elde edilen bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından bir standart olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.402 aritmetik ortalama ile “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesi içerisinde. Bu durum, ideal öğretmen tipi ile kendi özellikleri arasındaki farkı görmesi standardını öğretmen adaylarının istenilen düzeyde gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında her üç katılımcı türü grubunun da birbirinden farklı düşündükleri, en yüksek görüşü uygulama öğretmenleri, en düşük görüşü ise uygulama öğretim elemanları dile getirmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş, bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek görüşün Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına ait olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının deneyiminden faydalanması” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.418$), *“Tamamen Önemli”* bulunmuş ve bu görüş amaç boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.293$), *“Kısmen Gerçekleşti”* derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının deneyiminden faydalanması standardına öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sahip olmadıkları ortaya çıkarmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ve il değişkenine göre görüşler arasında manidar fark bulunmuştur. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standart Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

“Öğretmen adaylarının alan ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri açısından kendini sorgulaması” maddesini katılımcılar 4.517 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.404 aritmetik ortalama ile *“Kısmen Gerçekleşti”* düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türünde her üç katılımcı grubunun birbirinden farklı düşündükleri, en yüksek görüşün uygulama öğretmenlerine, en düşük görüşün uygulama öğretim elemanlarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Program türüne göre en yüksek görüş bildiren Türkçe öğretmenliği katılımcıları ile diğer öğretmenliklerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından tüm illerin katılımcı grubu görüşlerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili, en düşük görüş ise Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcılarına aittir.

Veri toplama aracıda yer alan *“Öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stilleri kullanması”* görüşü katılımcıların tarafından (

$\bar{x}=4.521$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve amaç boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.285$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stilleri kullanma standardını öğretmen adaylarının yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türlerinin tamamı birbirinden farklı düşünmekte olup en yüksek düzeyde uygulama öğretmenleri, en düşük düzeyde ise uygulama öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır. Program türü açısından en düşük düzeyde görüş bildiren Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcıları ile Sınıf ve Türkçe öğretmenliği katılımcıları görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre öğretmen adayları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stilleri kullanma standardını daha yüksek düzeyde yakalamıştır.

“*Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin sorunlarını görmesi, meslek hakkında deneyim kazanması*” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.507 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” dereindedir. Ortaya çıkan bulgu, bu maddenin bir standart olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.433 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik uygulaması öğretim programın temel amaçları arasında yer alan öğretmenlik mesleğinin sorunlarını görmesi, meslek hakkında deneyim kazanması standardının öğretmen adaylarınca yeterli düzeyde kazanılmadığını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı türü ve il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında uygulama öğretmenleri en yüksek düzeyde, uygulama öğretim elemanları ise en düşük düzeyde görüş bildirmiştir. İl değişkeni bağlamında Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en

düşük görüş Elazığ ili katılımcıları, en yüksek görüş ise Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

“Öğretmen adaylarının eleştirel, esnek ve çabuk düşünme ile muhakeme ve karar verme becerisi kazanması” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.489$), “Tamamen Önemli” bulunmuş ve standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.329$), “Kısmen Gerçekleşti” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, eleştirel, esnek ve çabuk düşünme ile muhakeme ve karar verme becerisi kazanma standardına öğretmen adaylarının yeteri düzeyde sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ve il değişkenine göre görüşler arasında manidarlık ortaya çıkmıştır. Katılımcı türüne göre tüm guruplar farklı görüşte olup en yüksek düzeyde uygulama öğretmenlerinin, en düşük düzeyde uygulama öğretim elemanlarının görüşleri yer almıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standart Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.340 aritmetik ortalama ile “Kısmen Gerçekleşti” derecesinde birleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca standartların tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .708 olması, amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından tüm katılımcı gurupların görüşlerinin birbirine yakın olduğu, görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ve benzer görüşlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet ve program türü değişkenlerinde yer alan katılımcı guruplarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup bütün gurupların bu konuda uzlaştıkları söylenebilir. Ancak amaç boyutunda yer alan standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak katılımcı türü ve il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında amaç boyutunda yer alan standartları, uygulama öğretmenlerinin (Sıra Ort:864.57), uygulama öğretmen adayları (Sıra Ort:664.62) ve uygulama öğretim elemanlarına (Sıra Ort:573.92) göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri tespit

edilmiştir. İl değişkeni bağlamında Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Diyarbakır ili katılımcı görüşleri ile de Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük görüş Elazığ ili katılımcıları, en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

4.1.3. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin genel bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Bunun yanı sıra, içerik boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin katılımcı grupların görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlara da yer verilmektedir. Tablo 18'de, öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

“Öğretmen adaylarının ders sunumu yapması” maddesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.632$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.626$), “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, ders sunumu yapma standardının uygulama öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde kazanılmadığını göstermektedir. Uygulama öğretmen adaylarının ders sunumu etkililiğine katılması önemli görüldüğünden dolayı elde edilen bulgu oldukça düşündürücüdür. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcıların demografik özellikleri açısından cinsiyet (kadın: $\bar{x}=3.679$, $ss=.976$; erkek: $\bar{x}=3.590$, $ss=1.001$; $t=1.629$, $p=.103$); katılımcı türü (UÖA: Sıra Ort.=697.85; UÖ: Sıra Ort.=700.43; UÖE: Sıra Ort.=650.47; $SD=2$; $p=.671$); program türü (Sınıf: $\bar{x}=3.603$, $ss=.975$; Sosyal Bilgiler: $\bar{x}=3.642$, $ss=1.050$; Fen ve Teknoloji: $\bar{x}=3.561$, $ss=.958$; Türkçe: $\bar{x}=3.712$, $ss=.993$; $F=1.358$; $p=.254$) değişkenlerine göre anlamlı fark ortaya çıkmamış ve tüm katılımcılar benzer görüşte birleşmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "İçerik" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler

M.	B) İçerik Boyutuna Yönelik Standartlar				SÖD		SGD	
No	Öğretmen adaylarını;				$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
17	Ders sunumu yapması				4.632	.669	3.626	.992
18	Okul yönetim görevine katılması				4.046	1.062	2.740	1.198
19	Öğrenci başarısını değerlendirmesi				4.419	.836	3.186	1.090
20	Alanıyla ilgili öğretim programını tanınması				4.462	.822	3.346	1.070
21	Arkadaşlarının uygulamalarını gözlemlemesi				4.337	.864	3.368	1.169
22	Farklı sınıflarda dönüşümlü olarak uygulama yapması				4.360	.904	3.306	1.266
23	Öğretmenler, okul-aile birliği ve diğer toplantılara katılması				4.053	1.175	2.574	1.325
24	Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve örgüt yapısını tanınması				4.216	1.010	2.911	1.244
25	Bir öğrenciyi kişisel, sosyal, psikolojik vb. farklı yönleriyle tanınması				4.493	.812	3.232	1.120
26	Uygulama öğretmeninin ölçme ve değerlendirme tekniklerini incelemesi				4.382	.873	3.169	1.154
27	Ders dışı sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlemesi ve bu faaliyetlere katılması				4.211	1.021	2.837	1.265
28	Mevzuat (dilekçe, izin vb.) bilgisini, alan ve meslekle ilgili yönergeleri bilmesi				4.272	.984	2.993	1.207
29	Uygulama öğretmeninin öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimini gözlemesi				4.445	.836	3.456	1.103
30	Okulun yönetimini, öğretmenlerini, çevresini, fiziksel özellik ve imkânlarını tanınması				4.366	.870	3.348	1.119
31	Farklı özelliklere sahip (gündüzlü, yatılı, birleştirilmiş, köy vb.) okullarda uygulama yapması				4.143	1.151	2.590	1.346
Genel Ortalama							3.114	.777
Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
	Kadın (n=561 ; % 40.3)		Erkek (n=831 ; % 59.7)		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
17	3.679	.976	3.590	1.001	1.629	.103	1.245	.265
18	2.729	1.150	2.748	1.231	-.297	.767	7.771	.005*
19	3.183	1.080	3.188	1.097	-.089	.929	.278	.598
20	3.379	1.052	3.323	1.083	.957	.339	.666	.415
21	3.397	1.151	3.349	1.181	.759	.448	.167	.683
22	3.270	1.318	3.329	1.230	-.849	.396	3.779	.052
23	2.536	1.329	2.600	1.323	-.883	.378	.049	.824
24	2.825	1.245	2.969	1.240	-2.129	.033*	.204	.652
25	3.226	1.119	3.235	1.121	-.155	.877	.013	.908
26	3.130	1.170	3.196	1.143	-1.047	.295	.007	.934
27	2.729	1.254	2.911	1.269	-2.635	.009*	.027	.870
28	2.944	1.193	3.026	1.217	-1.239	.216	.217	.642
29	3.493	1.111	3.430	1.098	1.044	.297	.266	.606
30	3.404	1.136	3.310	1.106	1.541	.124	1.374	.241
31	2.531	1.334	2.678	1.351	-2.008	.045*	.005	.942
G	3.097	.765	3.126	.785	-.673	.501	1.443	.230
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık Düz.		MWU	
18	692.21		699.39		.736		230735.50	

Tablo 18'in devamı

Katılımcı Türü Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları													
	Uygulama Öğretmen Adayı n=1093 (1)		Uygulama Öğretmeni n=246 (2)		Uygulama Öğretim Elemanı n=53 (3)		Homojenlik Testi		Anova		FOG		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Levene	p	F	P			
17	3.624	1.016	3.654	.898	3.528	.911	3.833	.022*	.358	.699	-		
18	2.694	1.232	3.008	1.034	2.452	1.010	24.600	.000*	8.554	.000*	-		
19	3.147	1.127	3.435	.931	2.849	.769	7.387	.001*	9.754	.000*	-		
20	3.302	1.102	3.577	.934	3.169	.848	7.783	.000*	7.408	.001*	-		
21	3.297	1.207	3.682	.954	3.377	1.041	12.164	.000*	11.077	.000*	-		
22	3.183	1.283	3.788	1.059	3.603	1.230	7.994	.000*	25.333	.000*	-		
23	2.565	1.346	2.776	1.236	1.830	.975	12.107	.000*	11.403	.000*	-		
24	2.858	1.279	3.211	1.108	2.622	.813	12.967	.000*	9.693	.000*	-		
25	3.229	1.143	3.325	1.045	2.849	.885	5.483	.004*	3.966	.019*			
26	3.090	1.173	3.548	1.031	3.037	.939	2.635	.072	16.536	.000*	2-1,3		
27	2.831	1.289	2.975	1.188	2.320	.976	6.651	.001*	5.933	.003*	-		
28	2.925	1.226	3.313	1.078	2.924	1.174	2.322	.098	10.598	.000*	2-1,3		
29	3.369	1.120	3.837	.955	3.471	1.048	9.305	.000*	18.484	.000*	-		
30	3.291	1.141	3.589	1.013	3.396	.967	3.642	.026*	7.213	.001*	-		
31	2.596	1.360	2.829	1.269	2.113	1.235	7.161	.001*	6.955	.001*	-		
G	3.067	.778	3.370	.745	2.903	.625	3.528	.030*	17.714	.000*	-		
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi												
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG			
							Kay-kare	SD	p				
17	697.85		700.43		650.47		.798	2	.671	-			
18	680.90		786.35		601.13		17.936	2	.000*	2-1,3			
19	682.82		786.83		559.38		21.423	2	.000*	2-1,3			
20	681.14		778.26		633.77		14.119	2	.001*	2-1,3			
21	674.52		794.60		694.36		19.047	2	.000*	1-2			
22	659.07		843.93		784.16		47.503	2	.000*	1-2,3			
23	692.49		761.33		478.20		23.431	2	.000*	2-1,3; 1-3			
24	679.18		793.72		602.34		20.347	2	.000*	2-1,3			
25	696.40		728.00		552.29		8.925	2	.012*	3-1,2			
27	694.14		741.96		534.09		12.461	2	.002*	3-1,2			
29	666.35		830.97		694.20		36.156	2	.000*	2-1,3			
30	677.68		776.85		711.58		13.152	2	.001*	1-2			
31	689.10		761.32		548.23		14.751	2	.001*	2-1,3; 1-3			
G	671.89		828.92		589.40		34.581	2	.000*	2-1,3			
Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları													
	Sınıf Öğrt. ABD n=454 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. ABD n=299 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. ABD n=326 (3)		Türkçe Öğrt. ABD n=313 (4)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Levene	p	F	P	
17	3.603	.975	3.642	1.050	3.561	.958	3.712	.993	1.275	.281	1.358	.254	-
18	2.975	1.096	2.729	1.241	2.496	1.239	2.664	1.200	10.715	.000*	10.97	.000*	-
19	3.213	1.055	3.163	1.151	3.211	1.055	3.143	1.118	1.027	.380	.354	.786	-
20	3.387	.969	3.384	1.188	3.325	1.066	3.271	1.097	6.324	.000*	.904	.439	-
21	3.295	1.098	3.528	1.232	3.297	1.179	3.396	1.186	3.536	.014*	2.930	.033*	-
22	3.433	1.224	3.334	1.311	3.193	1.203	3.210	1.332	1.926	.123	3.057	.027*	1-3,4
23	2.726	1.297	2.545	1.321	2.420	1.328	2.543	1.351	1.050	.369	3.598	.013*	1-3
24	3.088	1.211	2.842	1.268	2.797	1.233	2.840	1.258	1.541	.202	4.641	.003*	1-2,3,4
25	3.288	1.082	3.274	1.146	3.079	1.131	3.268	1.128	.400	.753	2.653	.047*	3-1,2,4
26	3.138	1.088	3.317	1.213	3.138	1.172	3.105	1.165	3.500	.015*	2.158	.091	-

Tablo 18'in devamı

27	3.011	1.180	2.802	1.299	2.730	1.298	2.731	1.297	8.647	.000*	4.464	.004*	-				
28	3.147	1.130	2.923	1.235	2.901	1.233	2.932	1.244	2.332	.072	3.712	.011*	1-2,3,4				
29	3.447	1.057	3.501	1.094	3.319	1.132	3.568	1.139	1.060	.365	2.953	.032*	3-2,4				
30	3.363	1.098	3.428	1.122	3.251	1.105	3.351	1.156	.943	.419	1.349	.257	2-3				
31	2.856	1.291	2.632	1.389	2.337	1.292	2.555	1.378	3.597	.013*	9.905	.000*	-				
G	3.198	.723	3.136	.774	3.004	.796	3.086	.820	3.191	.023*	4.209	.006	-				
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG					
									Kay-kare	SD	p						
18	775.95		689.51		617.06		670.67		33.766			3	.000*	1-2,3,4; 2-3			
20	704.85		714.64		689.69		674.15		2.017			3	.569	-			
21	667.65		754.70		673.52		706.69		10.493			3	.015*	2-1,3			
26	683.30		746.75		685.54		679.06		6.392			3	.094	-			
27	749.39		685.54		661.40		666.81		12.922			3	.005*	1-2,3,4			
31	768.57		697.72		614.48		676.22		30.564			3	.000*	1-2,3,4; 3-2,4			
G	738.68		706.44		639.01		685.71		12.083			3	.007*	1-3,4; 2-3			
İl Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	Elazığ n=212 (1)		Erzincan n=238 (2)		Erzurum n=264 (3)		D.Bakır n=218 (4)		Malatya n=246 (5)		Ağrı n=214 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	İ	SS	İ	SS	İ	SS	İ	SS	İ	SS	İ	SS	Levene	p	F	P	
17	3.533	.985	3.857	.948	3.799	.975	3.403	1.030	3.552	.949	3.560	1.004	1.159	.328	7.370	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6
18	2.306	1.129	3.214	1.090	2.647	1.270	2.779	1.178	2.678	1.184	2.789	1.149	3.132	.008*	14.195	.000*	-
19	3.000	1.101	3.470	1.073	3.136	1.165	3.087	1.032	3.292	.958	3.098	1.140	2.708	.019*	5.792	.000*	-
20	3.075	1.032 17	3.697	.985	3.378	1.140	3.344	1.054	3.292	1.028	3.247	1.083	2.701	.019*	8.595	.000*	-
21	3.160	1.259	3.630	1.085	3.545	1.207	3.321	1.130	3.317	1.119	3.172	1.139	2.249	.047*	6.425	.000*	-
22	2.896	1.294	3.861	1.087	3.579	1.199	3.009	1.167	3.191	1.274	3.191	1.320	4.697	.000*	20.549	.000*	-
23	2.141	1.223	2.911	1.370	2.522	1.367	2.642	1.259	2.678	1.248	2.504	1.359	3.300	.006*	8.443	.000*	-
24	2.580	1.142	3.382	1.125	2.871	1.316	2.816	1.161	2.930	1.248	2.841	1.315	2.285	.044*	10.634	.000*	-
25	2.929	1.088	3.516	1.025	3.367	1.077	3.119	1.125	3.313	1.119	3.070	1.198	.902	.479	8.774	.000*	1-2,3,5; 2-4,5,6; 3-4,6; 5-6
26	2.872	1.171	3.487	1.112	3.352	1.167	3.050	1.128	3.288	1.031	2.869	1.183	1.666	.140	12.083	.000*	1-2,3,5; 4-2,3,5; 6-2,3,5
27	2.396	1.169	3.121	1.248	2.768	1.274	2.857	1.274	2.959	1.224	2.883	1.296	.620	.685	8.451	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,6
28	2.599	1.107	3.508	1.116	2.984	1.272	2.885	1.115	2.959	1.204	2.972	1.233	.773	.569	14.226	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,5,6

Tablo 18'in devamı

29	3.141	1.143	3.764	.991	3.579	1.100	3.325	1.094	3.451	1.082	3.411	1.125	1.446	.205	8.739	.000*	1- 2,3,4,5,6; 2-4,5,6;
30	3.028	1.122	3.705	1.108	3.375	1.106	3.224	1.115	3.329	1.054	3.383	1.114	.382	.861	9.208	.000*	1- 2,3,4,5,6; 2-3,4,5,6
31	2.018	1.131	2.798	1.432	2.643	1.412	2.628	1.242	2.699	1.293	2.883	1.360	7.736	.000*	11.538	.000*	-
G	2.778	.729	3.461	.762	3.170	.777	3.033	.752	3.129	.737	3.058	.749	.787	.559	19.658	.000-	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 3-4
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG							
							Kay-kare	SD	P								
18	552.53	851.29	666.65	706.58	680.63	711.78	68.665	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,5,6							
19	630.84	791.82	685.59	661.39	731.96	664.00	26.121	5	.000*	2-1,3,4,6; 5-4,1							
20	599.66	822.64	713.69	690.96	679.53	656.08	42.012	5	.000*	1-2,3,4,5; 2-3,4,5,6							
21	629.21	782.83	761.51	677.42	678.48	627.10	33.146	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6							
22	571.15	870.13	781.16	596.88	664.76	661.11	98.311	5	.000*	1-2,3,5,6; 2-3,4,5,6, 3-4,5,6							
23	567.98	793.75	679.78	719.48	730.85	673.38	41.568	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,6							
24	591.96	844.74	685.39	666.97	703.13	671.38	51.571	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2- 3,4,5,6							
31	521.86	745.30	701.30	703.17	722.91	772.15	55.149	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 6-3,4							

İl değişkenine göre ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ($\bar{x}=3.857$, $ss=.948$) ve Erzurum ($\bar{x}=3.799$, $ss=.975$) ili katılımcı grupların görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri (Elazığ: $\bar{x}=3.353$, $ss=.985$; Diyarbakır: $\bar{x}=3.403$, $ss=1.030$; Malatya: $\bar{x}=3.552$, $ss=.949$; Ağrı: $\bar{x}=3.560$, $ss=1.004$) arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuç, bu standardın Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

“Öğretmen adaylarının okul yönetim görevine katılması” maddesine yönelik katılımcı görüşleri 4.046 aritmetik ortalama ile “Oldukça Önemli” derecesindedir. Ortaya çıkan bulgu, bu maddenin bir standart olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 2.740 aritmetik ortalama ile “Kısmen Gerçekleşti” derecesini göstermektedir. Bu durum, okul yönetim görevine katılma standardını adayların oldukça düşük bir düzeyde kazandığını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı ve program türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında uygulama öğretmenleri en yüksek düzeyde, uygulama öğretim elemanları ise en düşük düzeyde görüş bildirmiştir. Program türü açısından en

yüksek düzeyde görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında manidar fark olup, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği katılımcı görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İl değişkeni açısından bu standardın gerçekleşmesine yönelik olarak Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük görüş Elazığ ili katılımcıları, en yüksek görüş ise Erzincan ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Öğretmen adaylarının öğrenci başarısını değerlendirmesi*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.419$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve içerik boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.186$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, öğrenci başarısını değerlendirme standardını öğretmen adaylarının yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri arasında fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Erzurum, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında ve Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Elazığ ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Erzincan ve Malatya ili katılımcı görüşlerine göre öğretmen adayları, öğrenci başarısını değerlendirme standardını daha yüksek düzeyde yakalamıştır.

“*Öğretmen adaylarının alanıyla ilgili öğretim programını tanıması*” maddesini katılımcılar 4.462 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.346 aritmetik ortalama ile “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türünde uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanı

görüşleri arasında fark anlamlı bulunmuş olup en yüksek görüşün uygulama öğretmenlerine ait olduğu ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Elazığ ili katılımcı görüşleri ile de Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Erzincan ili katılımcılarına, en düşük görüş ise Elazığ ili katılımcılarına aittir.

“Öğretmen adaylarının arkadaşlarının uygulamalarını gözlemlemesi” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.337$), *“Tamamen Önemli”* bulunmuş ve bu görüş içerik boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.368$), *“Kısmen Gerçekleşti”* derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, arkadaşlarının uygulamalarını gözlemleme standardına öğretmen adaylarının yeterli düzeyde sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı ve program türü ile il değişkenine göre görüşler arasında manidarlık bulunmuştur. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Program türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Sosyal Bilgiler Öğretmenliği katılımcı görüşler ile Sınıf, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve bu standart Erzincan ile Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracında yer alan *“Öğretmen adaylarının farklı sınıflarda dönüşümlü olarak uygulama yapması”* maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.360 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* derecesine denk gelmektedir. Elde edilen bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından bir standart olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.306 aritmetik ortalama ile *“Kısmen Gerçekleşti”* derecesi içerisinde. Bu durum, farklı sınıflarda dönüşümlü olarak uygulama yapma standardını öğretmen adaylarının istenilen düzeyde gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında en yüksek

düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarından farklı görüşte oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre program türü açısından Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile Fen ve Teknoloji, Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark belirlenmiş ve en yüksek görüşün Sınıf Öğretmenliği katılımcılarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek görüşün Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüşün Elazığ ili katılımcılarına ait olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmen adaylarının öğretmenler, okul-aile birliği ve diğer toplantılara katılması” görüşü araştırmaya katılanların görüşleri ($\bar{x}=4.053$) doğrultusunda “Oldukça Önemli” bulunmuş ve bu görüş katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarından biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ($\bar{x}=2.574$), bu standardın “Çok Az Gerçekleşti” seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum, öğretmenler, okul-aile birliği ve diğer toplantılara katılma standardının öğretmen adayları tarafından elde edilemediğini göstermektedir. Katılımcı türü açısından her üç katılımcı türü grubunun da birbirinden farklı düşündükleri, en yüksek görüşü uygulama öğretmenleri, en düşük görüşü ise uygulama öğretim elemanları dile getirmiştir. Program türü bağlamında en yüksek düzeyde görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile en düşük görüş bildiren Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşlerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile de Erzurum, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgu, bu standardın gerçekleşme düzeyi için en düşük görüşün Elazığ, en yüksek görüşün ise Erzincan ili katılımcılarına ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma ölçeğinde yer alan “Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve örgüt yapısını tanıması” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.216$), “Tamamen Önemli” buldukları ve içerik boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=2.911$), “Kısmen Gerçekleşti” görüşündedir. Üzerinde düşünülmesi gereken bu bulgu,

öğretmen adaylarının içerik boyutunda yer alan bu standarttan uzak olduklarını ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik bağımsız değişkenlerin tamamında manidar fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcı görüşlerinin kadın katılımcı görüşlerinden; katılımcı türü açısından uygulama öğretmeni görüşlerinin uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanları görüşlerinden; program türü açısından Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşlerinin diğer öğretmenliklerin katılımcı görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan, en düşük görüşü Elazığ ili katılımcıları belirtmiştir.

Katılımcıların 4.493 aritmetik ortalamayla “*Öğretmen adaylarının bir öğrenciyi kişisel, sosyal, psikolojik vb. farklı yönleriyle tanıması*” önermesini “*Tamamen Önemli*” derecesinde buldukları ve bu önermenin öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.232 olduğu ve katılımcıların “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı istenilen oranda gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme derecesi uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirttiği tespit edilmiştir. Program türü dikkate alındığında en düşük görüşü ileri süren Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcıları ile diğer öğretmenliklerin katılımcı görüşleri arasından anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bir öğrenciyi kişisel, sosyal, psikolojik vb. farklı yönleriyle tanıma standardının gerçekleşme düzeyine yönelik olarak en yüksek düzeyde Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri, en düşük düzeyde Elazığ ili katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin ölçme ve değerlendirme tekniklerini incelemesi” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.382’dir. Bu değer standardın önemi açısından “*Tamamen Önemli*” düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın içerik boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.169’dur. Bu değer standardın gerçekleşme açısından “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç, uygulama öğretmeninin ölçme ve değerlendirme tekniklerini incelemesi standardının öğretmen adayları tarafından tam olarak gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarından farklı olarak ve daha yüksek düzeyde görüş bildirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardının gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük düzeyde Elazığ, Malatya ve Ağrı ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “Öğretmen adaylarının ders dışı sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlemesi ve bu faaliyetlere katılması” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.211$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve içerik boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=2.837$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının ders dışı sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlemesi ve bu faaliyetlere katılma standardını yakalayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik bağımsız değişkenlerin tamamında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcılar erkek katılımcılardan; katılımcı türü açısından uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmen adayı ve öğretmenlerden daha düşük düzeyde görüş belirtmiştir. Program türüne göre Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşlerinin diğer öğretmenliklerin katılımcı görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile de Erzurum, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan, en düşük görüşü Elazığ ili katılımcılarının belirttiği tespit edilmiştir.

Katılımcı görüşlerine başvurulmuş maddeler arasında yer alan “*Öğretmen adaylarının mevzuat (dilekçe, izin vb.) bilgisini, alan ve meslekle ilgili yönergeleri bilmesi*” önermesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.272$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve içerik boyutunda bulunması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2.993 ve karşılık geldiği katılım derecesi ise “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşüdür. Bu bulgu, mevzuat (dilekçe, izin vb.) bilgisini, alan ve meslekle ilgili yönergeleri bilme standardını öğretmen adaylarının karşılamadıklarını ortaya koymaktadır. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı ve program türü ile il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında; program türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcıları ile diğer öğretmenliklerin katılımcılarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından en düşük düzeyde görüş bildiren Elazığ ili katılımcı görüşleri ve en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

“*Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimini gözlemesi*” maddesini katılımcılar 4.445 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.456 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türünde uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına göre bu standardın öğretmen adayları tarafından daha yüksek düzeyde kazanıldığını ifade etmiştir. Program türü değişkeni açısından Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark elde edilmiş olup ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en düşük görüş Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcıları tarafından belirtilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak il değişkeni açısından en düşük görüş bildiren Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; en yüksek görüş bildiren Erzincan ili katılımcı

görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında fark tespit edilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Öğretmen adaylarının okulun yönetimini, öğretmenlerini, çevresini, fiziksel özellik ve imkânlarını tanıması*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.366$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve içerik boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.348$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, okulun yönetimini, öğretmenlerini, çevresini, fiziksel özellik ve imkânlarını tanıma standardını öğretmen adaylarının yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarından; program türü değişkenine göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği katılımcıları Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcılarından daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. İl değişkenine göre Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Okulun yönetimini, öğretmenlerini, çevresini, fiziksel özellik ve imkânlarını tanıması standardını, öğretmen adayları, Elazığ ili katılımcı görüşlerine göre en düşük derecede, Erzincan ili katılımcı görüşlerine göre de en yüksek derecede yakalamıştır.

“*Öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip (gündüzlü, yatılı, birleştirilmiş, köy vb.) okullarda uygulama yapması*” maddesini katılımcılar 4.143 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Önemli*” bulmuş ve bu maddeyi içerik boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul etmiştir. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar 2.590 aritmetik ortalama ile “*Çok Az Gerçekleşti*” görüşünde birleşmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip okullarda uygulama yapma standardını gerçekleştirmekten çok uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik bağımsız değişkenlerin tamamında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar, kadın katılımcılardan daha yüksek görüş bildirmiştir. Katılımcı türü açısından üç katılımcı türü grubunun da farklı düşündükleri, en yüksek görüşü uygulama öğretmenleri, en düşük görüşü uygulama öğretim elemanları ortaya koymuştur. Program türü değişkenine göre Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile diğer öğretmenliklerin katılımcı görüşleri; Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile de Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği

katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark vardır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Sınıf Öğretmenliği katılımcılarına, en düşük görüş ise Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcılarına aittir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Erzurum ve Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlgili standardın gerçekleşmesine ilişkin en yüksek görüşü Ağrı ili katılımcıları, en düşük görüşü ise Elazığ ili katılımcıları ortaya koymuştur.

İçerik boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesi için katılımcılar ($\bar{x}$ =3.114), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, bu boyuttaki standartlara öğretmen adaylarının istenilen düzeye ulaşamadıklarını ortaya koymaktadır. İçerik boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşler arasındaki standart sapma derecesi .777’dir. Bu durum katılımcı gurupların görüşlerinin birbirinden fazla uzak olmadığına, görüşler arasında tutarlığın ve paralelliğin yüksek bulunduğuna işaret etmektedir. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet değişkenine göre görüşler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmenleri lehine bir anlamlı fark tespit edilmiş olup uygulama öğretmenleri, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına göre bu boyutta yer alan standartları öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde karşıladıklarını belirtmiştir. Program türü değişkenine göre Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşlerinin, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşlerinden; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği katılımcı görüşlerinin Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda içerik boyutundaki standartların öğretmen adayları tarafından gerçekleşmesi yönünde en yüksek görüş Sınıf Öğretmenliği katılımcıları, en düşük görüş ise Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcıları tarafından belirtilmiştir. İl değişkenine göre Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Erzurum ili katılımcı görüşleri de Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre içerik boyutunda yer alan standartları öğretmen adayları, Elazığ ili katılımcı görüşlerine göre en düşük derecede, Erzincan ili katılımcı görüşlerine göre de en yüksek derecede yakalamıştır.

4.1.4. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik genel bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci boyutundaki standartların gerçekleşme derecesine ilişkin bağımsız değişkenler açısından elde edilen görüşlere yönelik bulgular ve yorumlar da yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19'da görüldüğü gibi “*Öğretmen adaylarının etkinlikler hakkında rapor hazırlaması*” maddesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.303$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.375$), “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, etkinlikler hakkında rapor hazırlama standardının uygulama öğretmenleri tarafından istenilen düzeyde kazanılmadığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler katılımcı türü (UÖA: Sıra Ort.=864.02; UÖ: Sıra Ort.=741.45; UÖE: Sıra Ort.=745.20; SD=2; $p=.075$) ile program türü (Sınıf: Sıra Ort.=664.45; Sosyal Bilgiler: Sıra Ort.=722.19; Fen ve Teknoloji: Sıra Ort.=696.44; Türkçe: Sıra Ort.=718.51; SD=3; $p=.149$) açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. İlgili standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak cinsiyet ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı grupları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmiş (kadın: $\bar{x}=3.467$, $ss=1.253$; erkek: $\bar{x}=3.314$, $ss=1.215$; $t=2.274$; $p=.023$) ve bu standardın öğretmen adayları tarafından daha yüksek düzeyde kazanıldığını belirtmiştir. İl değişkeni açısından bu standardın gerçekleşmesine yönelik olarak Elazığ (Sıra Ort.=554.58) ve Erzincan (Sıra Ort.=887.54) ili katılımcı görüşleri ile diğer illeri katılımcı görüşleri arasında (Erzurum: Sıra Ort.=710.33; Diyarbakır: Sıra Ort.=651.71; Malatya: Sıra Ort.=698.57; Ağrı: Sıra Ort.=650.81) anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük görüş Elazığ ili katılımcıları, en yüksek görüş ise Erzincan ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Program'ının "Öğrenme-Öğretme Süreci" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler

M. No	C) Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Standartlar	SÖD		SGD				
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
32	Etkinlikler hakkında rapor hazırlaması	4.303	.986	3.375	1.232			
33	Ders sunumunda zamanı iyi kullanması	4.582	.709	3.532	1.058			
34	Farklı öğretim araç-gereçleri kullanması	4.502	.789	3.280	1.109			
35	Uygulama sürecine aksatmadan katılması	4.523	.763	3.564	1.095			
36	Konuları açık ve anlaşılır bir dille sunması	4.589	.727	3.647	1.044			
37	Ders sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi	4.530	.782	3.414	1.104			
38	Ders sunumunda dersler arası ilişki (tematiklik) ilkesini kullanması	4.425	.808	3.294	1.079			
39	Fiziksel görünüşü, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması	4.550	.774	3.737	1.104			
40	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği ve iletişim içinde olması	4.462	.859	3.473	1.196			
41	Yaptığı etkinlikleri teorik derslerdeki arkadaş ve öğretim görevlisiyle tartışması	4.334	.926	3.181	1.198			
42	Öğrencilere destekleyici davranışlar sergilemesi ve onlara karşı empatik davranması	4.477	.831	3.506	1.124			
43	Ders sunumunda öğrencileri motive edici kelimeler ile jest ve mimiklere yer vermesi	4.540	.753	3.624	1.085			
44	Öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı (ipucu, pekiştireç, dönüt vb.) araçlara yer vermesi	4.560	.754	3.539	1.084			
45	Ders sunumunda dönüt kullanarak konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini teyit etmesi	4.529	.796	3.520	1.096			
Genel Ortalama				3.478	.774			
Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
	Kadın (n=561 ; % 40.3)		Erkek (n=831 ; % 59.7)		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
32	3.467	1.253	3.314	1.215	2.274	.023*	1.420	.234
33	3.595	1.086	3.489	1.037	1.827	.068	1.947	.163
34	3.313	1.100	3.257	1.115	.927	.354	.063	.802
35	3.582	1.142	3.552	1.062	.510	.610	6.374	.012*
36	3.723	1.057	3.595	1.033	2.246	.025*	.229	.632
37	3.508	1.085	3.351	1.113	2.600	.009*	.289	.591
38	3.328	1.072	3.272	1.084	.950	.342	.032	.857
39	3.787	1.070	3.704	1.126	1.391	.165	3.394	.066
40	3.481	1.180	3.468	1.207	.201	.840	.361	.548
41	3.205	1.212	3.164	1.189	.613	.540	.158	.691
42	3.524	1.147	3.494	1.109	.479	.632	1.924	.166
43	3.698	1.065	3.574	1.096	2.106	.035*	1.300	.254
44	3.632	1.069	3.476	1.090	2.643	.008*	.795	.373
45	3.524	1.070	3.517	1.113	.110	.912	2.199	.138
G	3.526	.773	3.445	.774	1.926	.054	.008	.930
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		MWU	
	706.14		689.99		.446		227745.00	

Tablo 19'un devamı

Katılımcı Türü Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları													
	Uygulama Öğretmen Adayı n=1093 (1)		Uygulama Öğretmeni n=246 (2)		Uygulama Öğretim Elemanı n=53 (3)		Homojenlik Testi		Anova		FOG		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Leve- ne	p	F	P			
32	3.333	1.254	3.536	1.112	3.509	1.26	4.006	.018*	3.070	.047*	-		
33	3.536	1.066	3.544	1.067	3.396	.839	2.711	.067	.462	.630	-		
34	3.241	1.119	3.475	1.075	3.169	.975	1.109	.330	4.766	.009*	2-1,3		
35	3.533	1.121	3.682	1.016	3.660	.830	8.422	.000*	2.086	.125	-		
36	3.632	1.078	3.764	.922	3.415	.795	10.572	.000*	2.973	.051	-		
37	3.429	1.137	3.459	.971	2.905	.860	12.643	.000*	5.962	.003*	-		
38	3.290	1.104	3.418	.968	2.792	.906	5.056	.006*	7.433	.001*	-		
39	3.678	1.134	4.016	.938	3.660	1.017	15.223	.000*	9.620	.000*	-		
40	3.376	1.233	3.890	.960	3.547	.991	22.293	.000*	19.139	.000*	-		
41	3.084	1.230	3.581	.960	3.320	1.156	6.771	.001*	18.079	.000*	-		
42	3.452	1.171	3.796	.875	3.283	.948	25.468	.000*	10.667	.000*	-		
43	3.622	1.116	3.743	.932	3.113	.953	11.069	.000*	7.441	.001*	-		
44	3.530	1.129	3.658	.888	3.169	.871	17.382	.000*	4.622	.010*	-		
45	3.522	1.128	3.630	.954	2.962	.854	17.714	.000*	8.187	.000*	-		
G	3.447	.778	3.657	.750	3.279	.667	2.599	.075	9.288	.000*	2-1,3		
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi												
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG			
							Kay-kare	SD	p				
32	684.02		741.45		745.20		5.184	2	.075	-			
35	686.98		733.47		721.23		3.108	2	.211	-			
36	693.97		731.63		585.66		6.459	2	.040*	2-3			
37	705.51		698.59		501.06		14.042	2	.001*	3-1,2			
38	695.61		740.24		511.86		15.182	2	.001*	3-1,2			
39	677.89		788.04		655.50		16.966	2	.000*	2-1,3			
40	666.24		827.32		713.30		34.361	2	.000*	1-2			
41	665.20		824.53		747.70		34.329	2	.000*	1-2			
42	680.60		787.50		602.04		18.470	2	.000*	2-1,3			
43	698.53		728.48		506.25		14.489	2	.001*	3-1,2			
44	696.66		727.59		548.87		9.299	2	.010*	3-1,2			
45	699.77		728.94		478.56		18.534	2	.000*	3-1,2			
Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları													
	Sınıf Öğrt. ABD n=454 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. ABD n=299 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. ABD n=326 (3)		Türkçe Öğrt. ABD n=313 (4)		Homo-jenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Leve- ne	p	F	P	
32	3.288	1.178	3.448	1.269	3.365	1.269	3.444	1.234	3.024	.029*	1.431	.232	-
33	3.493	1.022	3.571	1.073	3.441	1.088	3.674	1.051	.545	.652	3.592	.013*	4-1,3
34	3.367	1.020	3.260	1.166	3.276	1.082	3.175	1.197	3.727	.011*	1.904	.127	-
35	3.491	1.072	3.595	1.132	3.509	1.111	3.699	1.064	1.051	.369	2.633	.049*	4-1,3
36	3.559	1.018	3.729	1.066	3.549	1.090	3.798	.990	1.526	.206	4.874	.002*	1-2,4; 3-2,4
37	3.367	1.062	3.515	1.156	3.349	1.106	3.453	1.108	1.561	.197	1.603	.187	-
38	3.308	1.004	3.351	1.141	3.208	1.163	3.309	1.033	5.780	.001*	1.009	.388	-
39	3.698	1.066	3.732	1.124	3.674	1.219	3.865	1.003	8.155	.000*	1.955	.119	-
40	3.458	1.174	3.495	1.193	3.438	1.235	3.511	1.193	.750	.522	.252	.860	-
41	3.141	1.151	3.230	1.241	3.162	1.230	3.210	1.193	1.862	.134	.431	.731	-
42	3.460	1.116	3.515	1.159	3.481	1.175	3.591	1.046	2.270	.079	.903	.439	-
43	3.574	1.094	3.645	1.090	3.619	1.093	3.680	1.059	.829	.478	.633	.594	-
44	3.486	1.093	3.652	1.101	3.490	1.054	3.559	1.081	.361	.782	1.689	.167	-

Tablo 19'un devamı

45	3.475	1.099	3.538	1.150	3.506	1.072	3.581	1.065	1.149	.328	.620	.602	-				
G	3.440	.769	3.520	.789	3.431	.796	3.539	.741	1.733	.158	1.692	.167	-				
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG					
									Kay-kare	SD	p						
32	664.45		722.19		696.44		718.51		5.331	3	.149	-					
34	720.90		692.56		695.40		666.02		3.766	3	.288	-					
38	698.45		716.60		666.59		705.62		2.933	3	.402	-					
39	675.78		696.24		688.71		734.92		4.540	3	.209	-					
	İİ Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																
	Elazığ n=212 (1)		Erzin- can n=238 (2)		Erzurum n=264 (3)		D.Ba- kır n=218 (4)		Malat- ya n=246 (5)		Ağrı n=214 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	- X	SS	- X	SS	- X	SS	- X	SS	- X	SS	- X	SS	Leve- ne	p	F	P	
32	2.929	1.239	3.970	1.028	3.416	1.224	3.233	1.220	3.394	1.193	3.229	1.259	4.799	.000*	19.054	.000*	-
33	3.448	1.035	3.836	.951	3.689	.999	3.371	1.153	3.447	1.027	3.345	1.109	3.882	.002*	8.213	.000*	-
34	2.948	1.232	3.600	1.025	3.454	1.049	3.146	1.150	3.284	.977	3.168	1.125	3.374	.005*	10.488	.000*	-
35	3.485	1.116	3.764	.999	3.723	1.080	3.316	1.193	3.479	1.064	3.574	1.066	2.062	.068	5.546	.000*	2-1,4,5; 3-1,4,5; 4- 6
36	3.641	1.077	3.827	.984	3.772	1.025	3.490	1.091	3.540	1.012	3.579	1.052	1.164	.325	3.895	.002*	2-4,5,6; 3-4,5,6
37	3.301	1.111	3.605	1.065	3.621	1.140	3.238	1.097	3.430	.986	3.219	1.164	1.552	.171	6.270	.000*	2-1,4,6; 3,1,4,5,6; 5-6
38	3.080	1.043	3.659	.962	3.443	1.108	3.114	1.051	3.252	1.042	3.149	1.153	2.853	.014*	10.524	.000*	-
39	3.731	1.105	3.983	.941	4.030	.982	3.431	1.182	3.593	1.134	3.588	1.166	9.759	.000*	11.445	.000*	-
40	3.202	1.168	3.878	1.054	3.678	1.182	3.238	1.202	3.604	1.163	3.243	1.258	2.143	.058	12.999	.000*	2-1,4,6; 3-1,4,6; 5-1,4,6
41	2.797	1.235	3.516	1.042	3.363	1.238	3.160	1.114	3.191	1.212	2.972	1.206	3.082	.009*	11.011	.000*	-
42	3.358	1.141	3.689	.999	3.617	1.144	3.399	1.069	3.516	1.134	3.411	1.225	3.248	.006*	3.236	.007*	-
43	3.518	1.124	3.819	1.041	3.742	1.014	3.500	1.136	3.536	1.093	3.593	1.082	2.188	.053	3.522	.004*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5
44	3.471	1.111	3.714	1.060	3.734	1.063	3.376	1.101	3.491	1.040	3.392	1.089	.401	.849	5.059	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6
45	3.367	1.112	3.663	.974	3.662	1.118	3.426	1.138	3.520	1.071	3.429	1.135	2.179	.054	3.163	.008*	2-1,4,6; 3-1,4,6
G	3.305	.779	3.752	.735	3.639	.766	3.317	.768	3.441	.717	3.349	.779	.995	.420	14.129	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6

Tablo 19'un devamı

Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi										
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG
							Kay-kare	SD	P	
32	554.58	887.54	710.33	651.71	698.57	650.81	90.831	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-3,4,5,6
33	661.24	804.09	751.37	645.74	662.47	634.91	36.702	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6
34	588.79	809.05	755.12	651.55	691.75	656.97	47.644	5	.000*	1-2,3,5,6; 2-4,5,6; 3-4,6
38	620.72	825.16	750.56	635.82	678.40	644.41	49.258	5	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,4,5,6
39	693.77	774.01	799.15	594.15	647.51	646.95	51.068	5	.000*	1-2,3,4; 2-4,5,6; 3-4,5,6
41	573.82	805.84	756.66	688.18	701.63	624.80	53.133	5	.000*	1-2,3,4,5; 2-4,5,6; 6-3,5
42	644.33	753.04	738.17	652.89	704.26	669.40	15.798	5	.007*	2-1,4,6; 3-1,4,6

Öğretmen adaylarının ders sunumunda zamanı iyi kullanması” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.582 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” derecesindedir. Ortaya çıkan bulguya göre bu madde katılımcılar tarafından öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.532 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesini göstermektedir. Bu durum, ders sunumunda zamanı iyi kullanma standardını adayların yeterli düzeyde kazanamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak program türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Program türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile en düşük düzeyde görüş bildiren Fen ve Teknoloji ile Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkenine göre bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olup, bu standart Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Öğretmen adaylarının farklı öğretim araç-gereçleri kullanması*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.502$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.280$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, farklı öğretim araç-gereçleri kullanma standardını öğretmen adaylarının yakalayamadıklarını işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü açısından en yüksek

düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri arasında fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre öğretmen adayları, farklı öğretim araç-gereçleri kullanma standardını daha yüksek düzeyde, Elazığ ili katılımcı görüşlerine göre de daha düşük düzeyde yakalamıştır.

“Öğretmen adaylarının uygulama sürecine aksatmadan katılması” maddesini katılımcılar 4.523 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.564 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için program türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Program türü dikkate alındığında en yüksek düzeyde görüş bildiren Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile en düşük düzeyde görüş bildiren Sınıf, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında ve Diyarbakır ili katılımcı görüşleri ile de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüş ise Diyarbakır ili katılımcılarına aittir.

“Öğretmen adaylarının konuları açık ve anlaşılır bir dille sunması” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.589$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bu görüş öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.647$), “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, konuları açık ve anlaşılır bir dille sunma standardına öğretmen adaylarının yüksek derecede sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak bağımsız değişkenlerde yer alan grupların görüşleri arasında manidarlık bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından

kadın katılımcıların erkek katılımcılardan; katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmenlerinin öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Program türüne göre daha yüksek derecede görüş bildiren Sosyal ve Türkçe Öğretmenliği katılımcıları ile Sınıf, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve bu standart Erzincan ile Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Öğretmen adaylarının ders sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi*” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.530 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” derecesine denk gelmektedir. Elde edilen bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından bir standart olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.414 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesi içerisinde. Bu durum, ders sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme standardını öğretmen adaylarının istenilen düzeyde gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcılar kadın katılımcılardan; katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde görüş bildirmiştir. İl değişkeni açısından Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek görüşün Erzurum ve Erzincan ili katılımcılarına, en düşük görüşün Ağrı ili katılımcılarına ait olduğu belirlenmiştir.

“*Öğretmen adaylarının ders sunumunda dersler arası ilişki (tematiklik) ilkesini kullanması*” görüşü araştırmaya katılanların görüşleri ($\bar{x}=4.425$) doğrultusunda “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bu görüş katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarından biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ($\bar{x}=3.294$), bu standardın “*Kısmen Gerçekleşti*” seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum, ders sunumunda dersler arası ilişki (tematiklik) ilkesini

kullanma standardının öğretmen adayları tarafından istenilen derecede elde edilemediğini göstermektedir. Katılımcı türü açısından en düşük düzeyde görüş belirten uygulama öğretmen elemanlarının görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretmeni görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Öğretmen adaylarının fiziksel görünüşü, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.550$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.737$), “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak karşılayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik katılımcı türü ve il değişkenleri açısından manidar fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında ve uygulama öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında ve Elazığ ili katılımcı görüşleri ile de Erzincan, Erzurum ve Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzurum ve Erzincan ili katılımcıları, en düşük görüşü Elazığ ili katılımcıları belirtmiştir.

Katılımcıların 4.462 aritmetik ortalamayla “*Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği ve iletişim içinde olması*” önermesini “*Tamamen Önemli*” derecesinde buldukları ve bu önermenin öğretmenlik uygulamaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.473 olduğu ve katılımcıların “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı istenilen oranda gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme derecesine ilişkin görüşlere bakıldığında en yüksek görüş öne süren uygulama öğretmenleriyle en düşük görüş sunan uygulama öğretmen adayları arasında fark ortaya çıkmıştır. İl

değişkeni açısından Erzincan, Erzurum, Malatya ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanı ile işbirliği ve iletişim içinde olma standardının gerçekleşme düzeyine yönelik olarak en yüksek düzeyde görüşler Erzincan, Erzurum, Malatya ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

“Öğretmen adaylarının yaptığı etkinlikleri teorik derslerdeki arkadaş ve öğretim görevlisiyle tartışması” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.334’tür. Bu değer standardın önemi açısından “*Tamamen Önemli*” düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.181’dir. Bu değer standardın gerçekleşme açısından “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç; yaptığı etkinlikleri teorik derslerdeki arkadaş ve öğretim görevlisiyle tartışma standardının öğretmen adayları tarafından tam olarak gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmenleri görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleriyle Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleriyle Diyarbakır, Malatya, Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleriyle de Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardının gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük düzeyde Elazığ ve Ağrı ili katılımcıları, en yüksek düzeyde ise Erzincan ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

Veri toplama aracıyla yer alan “Öğretmen adaylarının öğrencilere destekleyici davranışlar sergilemesi ve onlara karşı empatik davranması” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.477$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.506$), “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının öğrencilere destekleyici davranışlar sergilemesi ve onlara karşı empatik davranma standardını üst düzeyde

yakalayamadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı türü ve il değişkeni açısından görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde görüş belirtmiştir. İl değişkeni açısından bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü savunan Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır.

Katılımcı görüşlerine başvuru maddeler arasında yer alan “*Öğretmen adaylarının ders sunumunda öğrencileri motive edici kelimeler ile jest ve mimiklere yer vermesi*” önermesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.540$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bir standart olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.624 ve karşılık geldiği katılım derecesi ise “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşüdür. Bu bulgu, ders sunumunda öğrencileri motive edici kelimeler ile jest ve mimiklere yer verme standardını öğretmen adaylarının yüksek düzeyde karşılamadıklarını ortaya koymaktadır. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin cinsiyet, katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar kadın katılımcılardan; katılımcı türü açısından uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmen adayı ve öğretmenlerden daha düşük düzeyde görüş belirtmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri, Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardının gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek düzeyde Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

“*Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı (ipucu, pekiştireç, dönüt vb.) araçlara yer vermesi*” maddesini katılımcılar 4.560 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.539 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, öğretmen adaylarının bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak cinsiyet, katılımcı türü ve il değişkenleri açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında erkek katılımcıların kadın katılımcılardan; katılımcı türü bağlamında uygulama öğretim

elemanlarının uygulama öğretmen adayı ve öğretmenlerinden daha düşük bir düzeyde görüş bildirmiştir. İlgili standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak il değişkeni açısından en yüksek görüş bildiren Erzurum ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Öğretmen adaylarının ders sunumunda dönüt kullanarak konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini teyit etmesi*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.529$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş olup öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gereken bir standart kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.520$), “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, ders sunumunda dönüt kullanarak konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini teyit etme standardını öğretmen adaylarının yüksek derecede yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin, katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü değişkenine göre en düşük derecede görüş bildiren uygulama öğretim elemanı görüşleriyle uygulama öğretmen adayı ve öğretmeni görüşleri arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir. İl değişkenine göre Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre ilgili standardı öğretmen adayların daha yüksek derecede yakaladığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.478 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde birleştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu bu boyutta yer alan standartların öğretmen adayları tarafından üst düzeyde kazanılmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .774 olması, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından tüm katılımcı grupların görüşlerinin birbirine benzer ve yakın olduğu, görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet ve program türü değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup bütün grupların bu konuda benzer görüşleri öne sürdükleri söylenebilir. Ancak katılımcı türü ve il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Katılımcı türü bağlamında öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüş Elazığ, Diyarbakır, Ağrı ve Malatya ili katılımcılarına aittir.

4.1.5. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik genel bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Bu bölümde ayrıca değerlendirme boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin cinsiyet, katılımcı türü, program türü ve il değişkenleri açısından katılımcıların görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar da yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutundaki standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20'de görüldüğü gibi “*Değerlendirmede adayın meslek bilgisini uygulama becerisinin dikkate alınması*” maddesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.585$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.469$), “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirmede sorumlu olan uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirmede, adayın meslek bilgisini uygulama becerisinin dikkate alınması standardını yüksek düzeyde dikkate almadığını ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından (kadın: $\bar{x}=3.495$, $ss=1.026$; erkek: $\bar{x}=3.451$, $ss=1.018$; $t=.793$, $p=.428$) ilgili standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı gruplarının görüşleri arasında manidar düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı ve program türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Değerlendirme" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler

M.	D) Değerlendirme Boyutuna Yönelik Standartlar				SÖD		SGD				
No	Değerlendirmede ... dikkate alınması.				$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
46	Adayın meslek bilgisini uygulama becerisinin				4.585	.699	3.469	1.021			
47	Adayın akademik başarısı, tutumu ve yeteneğinin				4.510	.731	3.400	1.013			
48	Adayın uygulama sürecinde gösterdiği performansın				4.548	.730	3.481	1.029			
49	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı görüşlerinin				4.383	.860	3.441	1.113			
50	Adayın öğrenme-öğretme sürecini etkili kullanmasının				4.509	.783	3.524	1.080			
51	Adayın alan bilgisini kullanması ve iletişim becerisinin				4.518	.750	3.512	1.042			
52	Uygulama okulu yöneticileri ve koordinatörü görüşlerinin				4.302	.914	3.282	1.145			
53	Planlanan etkinlikler ile yapılan etkinliklerin tutarlılığının				4.399	.829	3.388	1.069			
54	Adayın yaptıkları etkinliklere yönelik raporların niteliğinin				4.311	.911	3.303	1.131			
55	Uygulama okulu öğrencileri ve öğrenci velileri görüşlerinin				4.219	.994	2.977	1.225			
56	Adayın dersi planlama ile sınıf yönetimini etkili kullanmasının				4.443	.816	3.382	1.044			
57	Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşma düzeyinin				4.489	.788	3.416	1.062			
58	Uygulama başlangıcı ve sonunda adayın davranışları arasındaki farkın				4.489	.758	3.442	1.078			
59	Adayın arkadaşlarının görüşleri ile onların deneyimlerinden faydalanma düzeyinin				4.383	.875	3.319	1.148			
Genel Ortalama							3.381	.771			
Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları											
	Kadın (n=561 ; % 40.3)		Erkek (n=831 ; % 59.7)		t ve p Değerleri		Levene Testi				
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	P	F	P			
46	3.495	1.026	3.451	1.018	.793	.428	.001	.980			
47	3.411	1.010	3.392	1.016	.351	.725	.027	.870			
48	3.518	1.023	3.456	1.034	1.113	.266	.091	.763			
49	3.438	1.119	3.444	1.110	-.091	.927	.012	.912			
50	3.557	1.069	3.501	1.087	.951	.342	.373	.542			
51	3.504	1.021	3.517	1.057	-.228	.820	1.913	.167			
52	3.306	1.126	3.265	1.157	.650	.516	.472	.492			
53	3.424	1.030	3.364	1.094	1.020	.308	3.041	.081			
54	3.287	1.140	3.314	1.126	-.438	.662	.029	.864			
55	2.984	1.218	2.972	1.231	.174	.862	.001	.975			
56	3.379	1.045	3.383	1.043	-.074	.941	.018	.894			
57	3.484	1.033	3.370	1.079	1.969	.051	1.003	.317			
58	3.433	1.065	3.448	1.088	-.266	.790	1.093	.296			
59	3.356	1.137	3.294	1.155	.983	.326	.550	.459			
G	3.398	.747	3.369	.787	.686	.493	2.576	.109			
Katılımcı Türü Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları											
	Uygulama Öğretmen Adayı n=1093 (1)		Uygulama Öğretmeni n=246 (2)		Uygulama Öğretim Elemanı n=53 (3)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Levene	p	F	P	
46	3.423	1.053	3.678	.884	3.434	.843	7.100	.001*	6.345	.002*	-
47	3.334	1.041	3.727	.839	3.226	.869	10.877	.000*	16.223	.000*	-
48	3.403	1.052	3.784	.870	3.679	.976	11.502	.000*	15.061	.000*	-
49	3.331	1.131	3.849	.928	3.830	1.014	12.870	.000*	26.007	.000*	-
50	3.458	1.120	3.808	.857	3.566	.950	23.779	.000*	10.764	.000*	-
51	3.457	1.066	3.735	.907	3.603	1.006	7.706	.000*	7.436	.001*	-

Tablo 20'nin devamı

52	3.176	1.171	3.707	.910	3.490	1.102	9.433	.000*	23.196	.000*	-			
53	3.306	1.093	3.760	.887	3.358	.982	11.045	.000*	18.548	.000*	-			
54	3.199	1.160	3.760	.896	3.320	.995	14.430	.000*	25.515	.000*	-			
55	2.936	1.243	3.325	1.041	2.207	1.182	3.310	.037*	21.610	.000*	-			
56	3.312	1.069	3.715	.871	3.283	.968	11.693	.000*	15.557	.000*	-			
57	3.337	1.087	3.780	.871	3.358	1.001	14.078	.000*	17.954	.000*	-			
58	3.343	1.102	3.890	.871	3.415	.928	23.551	.000*	26.795	.000*	-			
59	3.245	1.179	3.743	.882	2.886	1.103	17.998	.000*	23.587	.000*	-			
G	3.304	.772	3.733	.679	3.332	.698	4.627	.010*	32.570	.000*	-			
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi													
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG				
							Kay-kare	SD	p					
46	681.14		769.05		676.55		10.650			2	.005*	2-1,3		
47	672.53		817.11		631.03		29.932			2	.000*	2-1,3		
48	667.25		810.63		769.91		29.812			2	.000*	1-2		
49	658.38		837.06		830.28		49.029			2	.000*	1-2,3		
50	674.89		792.12		698.42		18.472			2	.000*	1-2		
51	677.33		775.28		726.26		13.257			2	.001*	1-2		
52	661.77		837.82		756.74		42.573			2	.000*	1-2,3		
53	667.15		830.29		680.73		35.757			2	.000*	2-1,3		
54	660.84		853.47		703.27		49.335			2	.000*	2-1,3		
55	683.26		806.16		460.61		39.918			2	.000*	1-2,3; 2-3		
56	670.55		820.37		656.75		30.778			2	.000*	2-1,3		
57	667.49		828.36		682.66		34.876			2	.000*	2-1,3		
58	660.96		857.24		683.34		51.736			2	.000*	2-1,3		
59	671.74		837.60		552.31		44.075			2	.000*	1-2,3; 2-3		
G	657.24		876.71		669.73		60.161			2	.000*	2-1,3		
Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları														
	Sınıf Öğrt. ABD n=454 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. ABD n=299 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. ABD n=326 (3)		Türkçe Öğrt. ABD n=313 (4)		Homojenlik Testi		Anova		FOG	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P		
46	3.365	.982	3.578	1.063	3.478	1.015	3.504	1.035	1.746	.156	2.843	.037*	1-2	
47	3.372	.992	3.441	1.039	3.352	1.017	3.450	1.018	.375	.771	.774	.508	-	
48	3.440	.994	3.488	1.066	3.454	1.021	3.562	1.054	.854	.465	.963	.409	-	
49	3.400	1.122	3.488	1.130	3.460	1.124	3.437	1.075	.568	.636	.408	.747	-	
50	3.451	1.027	3.612	1.103	3.536	1.105	3.533	1.103	.784	.503	1.367	.251	-	
51	3.471	1.039	3.545	1.020	3.426	1.063	3.629	1.039	.137	.938	2.394	.067	-	
52	3.403	1.053	3.287	1.134	3.168	1.168	3.220	1.242	2.290	.077	3.073	.027*	1-3,4	
53	3.411	1.027	3.394	1.098	3.325	1.074	3.415	1.097	1.190	.312	.522	.667	-	
54	3.262	1.148	3.384	1.127	3.319	1.135	3.268	1.108	.228	.877	.835	.475	-	
55	3.028	1.194	2.996	1.235	2.883	1.259	2.980	1.224	1.358	.254	.928	.426	-	
56	3.416	1.021	3.347	1.064	3.408	1.050	3.338	1.053	.397	.755	.516	.671	-	
57	3.449	1.038	3.401	1.098	3.371	1.089	3.431	1.035	.663	.575	.382	.766	-	
58	3.409	1.029	3.464	1.167	3.432	1.084	3.479	1.059	3.262	.021*	.313	.816	-	
59	3.317	1.131	3.344	1.175	3.303	1.213	3.316	1.079	3.221	.022*	.069	.976	-	
G	3.371	.757	3.412	.778	3.351	.774	3.397	.783	.173	.915	.398	.754	-	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi													
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG		
									Kay-kare	SD	p			
58	680.15		709.58		693.52		710.84		1.602			3	.659	-
59	694.05		704.39		693.19		695.96		.165			3	.983	-

Tablo 20'nin devamı

	İl Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																
	Elazığ n=212 (1)		Erzincan n=238 (2)		Erzurum n=264 (3)		D.Ba- kır n=218 (4)		Malat- ya n=246 (5)		Ağrı n=214 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	— X	SS	— X	SS	— X	SS	— X	SS	— X	SS	— X	SS	Leve- ne	p	F	P	
46	3.287	.942	3.722	.927	3.715	.997	3.243	1.082	3.508	.967	3.247	1.096	2.539	.027*	12.017	.000*	-
47	3.061	1.039	3.676	.866	3.572	1.010	3.293	1.018	3.374	.993	3.355	1.050	2.327	.041*	10.748	.000*	-
48	3.250	1.038	3.840	.904	3.659	1.008	3.348	1.101	3.479	.928	3.229	1.069	2.747	.018*	13.357	.000*	-
49	3.047	1.167	3.840	.984	3.678	1.012	3.394	1.140	3.410	1.083	3.182	1.121	2.738	.018*	17.181	.000*	-
50	3.325	1.045	3.777	.996	3.772	1.002	3.321	1.130	3.552	1.119	3.308	1.082	3.168	.008*	10.472	.000*	-
51	3.311	1.060	3.743	.912	3.742	1.006	3.298	1.122	3.500	1.041	3.401	1.024	2.592	.024*	9.076	.000*	-
52	2.886	1.218	3.626	1.009	3.465	1.105	3.252	1.092	3.170	1.140	3.224	1.177	1.517	.181	11.748	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6 3-4,5,6
53	3.047	1.065	3.655	.988	3.549	1.045	3.279	1.123	3.426	.973	3.299	1.131	1.847	.101	9.578	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6 3-4,6
54	2.825	1.115	3.689	1.024	3.416	1.189	3.334	1.074	3.304	1.099	3.172	1.106	1.755	.119	14.929	.000*	1-2,3,4,5,6, 2-3,4,5,6 3-6
55	2.467	1.193	3.226	1.279	3.125	1.276	3.059	1.140	2.979	1.140	2.934	1.173	2.637	.022*	10.702	.000*	-
56	3.150	1.060	3.718	.998	3.518	.966	3.279	1.060	3.329	1.022	3.233	1.075	.557	.733	9.623	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,4,5,6
57	3.061	1.012	3.718	.972	3.655	1.056	3.275	1.076	3.382	.998	3.322	1.127	2.419	.034*	12.941	.000*	-
58	3.160	1.181	3.739	.976	3.602	1.108	3.316	1.041	3.406	.992	3.364	1.082	3.225	.007*	8.774	.000*	-
59	2.981	1.231	3.621	1.043	3.465	1.143	3.325	1.081	3.207	1.122	3.261	1.177	.874	.498	8.648	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6 3-5
G	3.061	.789	3.685	.698	3.567	.736	3.287	.780	3.359	.725	3.252	.744	.751	.585	21.051	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6 3-4,5,6
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG							
							Kay-kare	SD	P								
46	621.47	793.68	784.31	621.71	706.58	619.03	54.172	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6; 5-1,4,6							
47	566.21	799.36	760.80	660.26	685.61	681.30	51.124	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-4,5,6; 3-4,5,6							
48	610.01	827.28	766.28	653.02	688.22	604.47	61.876	5	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,4,5,6; 5-1,6							

Tablo 20'nin devamı

49	567.11	836.53	772.70	682.45	685.51	601.88	77.801	5	.000*	1-2,3,4,5; 2-4,5,6 3-4,5,6; 6-4,5
50	616.58	788.24	786.59	627.41	709.32	618.14	52.842	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6 5-1,4,6
51	624.48	774.99	781.99	626.50	690.90	652.84	40.123	5	.000	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6 4-5
55	533.15	776.62	746.12	724.50	698.04	677.71	52.891	5	.000	1-2,3,4,5,6; 2-5,6
57	556.35	803.15	787.92	650.15	684.69	664.75	65.617	5	.000	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6; 3-4,5,6
58	604.97	802.17	756.14	650.37	675.93	666.72	40.949	5	.000	1-2,3,5,6 2-4,5,6; 3-4,6

Katılımcı türü bağlamında uygulama öğretmenleri (Sıra Ort.=769.05) en yüksek düzeyde, uygulama öğretim elemanları (Sıra Ort.=676.55) ve öğretmen adayları (Sıra Ort.=681.14) ise en düşük düzeyde görüş bildirmiştir. Program türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (Sınıf: $\bar{x}=3.365$, $ss=.982$; Sosyal Bilgiler: $\bar{x}=3.578$, $ss=1.063$; Fen ve Teknoloji: $\bar{x}=3.478$, $ss=1.015$; Türkçe: $\bar{x}=3.504$, $ss=1.035$; $F=2.843$; $p=.037$). İl değişkeni açısından bu standardın gerçekleştirilmesine yönelik olarak Erzincan (Sıra Ort.=793.68) ve Erzurum (Sıra Ort.=784.31) ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Malatya (Sıra Ort.=706.58) ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ (Sıra Ort.=621.47), Diyarbakır (Sıra Ort.=621.71), Ağrı (Sıra Ort.=619.03) ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük görüş Ağrı, Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcıları, en yüksek görüş ise Erzincan, Erzurum ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

“Değerlendirmede adayın akademik başarısı, tutumu ve yeteneğinin dikkate alınması” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.510 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* derecesindedir. Ortaya çıkan bulgu, bu maddenin bir standart olarak kabul edildiğini göstermektedir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.400 aritmetik ortalama ile *“Kısmen Gerçekleşti”* derecesini göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının başarısını değerlendirmede ilgili standardın fazla dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında manidar düzeyde fark elde edilmiştir. İl

değişkeni bağlamında Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük görüş Elazığ ili katılımcılarına, en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına aittir.

Veri toplama aracında yer alan “*Değerlendirmede adayın uygulama sürecinde gösterdiği performansın dikkate alınması*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.548$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve değerlendirme boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.481$), “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının başarısının değerlendirilmesinde adayın uygulama sürecinde gösterdiği performansın dikkate alınması standardının tam olarak dikkate alınmadığına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmen adaylarının görüşleri arasında fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standart ilgili kişilerce Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre en yüksek düzeyde, Ağrı ve Elazığ ili katılımcı görüşlerine göre de en düşük düzeyde dikkate alınmaktadır.

“*Değerlendirmede uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı görüşlerinin dikkate alınması*” maddesini katılımcılar 4.383 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.441 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, adayların başarısı belirlenirken uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı görüşlerinin dikkate alınması standardı tam olarak hayata geçirilmemiştir. Katılımcı türü ve il değişkeni açısından bu standardın gerçekleşme düzeyi için elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türünde en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarında farklı görüş dile getirmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır,

Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüş ise Elazığ ve Ağrı ili katılımcılarına aittir.

“Değerlendirmede adayın öğrenme-öğretme sürecini etkili kullanmasının dikkate alınması” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.509$), *“Tamamen Önemli”* bulunmuş ve bu görüş değerlendirme boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.524$), *“Oldukça Gerçekleşti”* derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, adayların öğretmenlik uygulaması dersinde adayların başarısını değerlendirmede adayın öğrenme-öğretme sürecini etkili kullanmasının dikkate alınması standardının uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından yüksek derecede yerine getirilmediği ortaya çıkarmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ile il değişkenine göre görüşler arasında manidarlık bulunmuştur. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adayları arasında anlamlı fark vardır. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında fark ortaya çıkmıştır. Bu standart Erzincan ile Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre en yüksek derecede, Elazığ, Ağrı ve Diyarbakır ili katılımcı görüşlerine göre de en düşük derecede gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracında yer alan *“Değerlendirmede adayın alan bilgisini kullanması ve iletişim becerisinin dikkate alınması”* maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.518 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* derecesine denk gelmektedir. Elde edilen bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından bir standart olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.512 aritmetik ortalama ile *“Oldukça Gerçekleşti”* derecesi içerisinde. Bu durum, değerlendirmede adayın alan bilgisini kullanması ve iletişim becerisinin dikkate alınması standardının yüksek düzeyde gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı türü ile il değişkeni açısından elde

edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş olup öğretmen adaylarının görüşlerine göre bu standart daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir. İl değişkeni açısından Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Diyarbakır ili katılımcı görüşleriyle Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek görüşün Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüşün ise Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcılarına ait olduğu belirlenmiştir.

“Değerlendirmede uygulama okulu yöneticileri ve koordinatörü görüşlerinin dikkate alınması” görüşü araştırmaya katılanların görüşleri ($\bar{x}=4.302$), doğrultusunda *“Tamamen Önemli”* bulmuş ve bu görüş katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarından biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ($\bar{x}=3.282$), bu standardın *“Kısmen Gerçekleşti”* seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik akademik başarısını değerlendirmede uygulama okulu yöneticileri ve koordinatörü görüşlerinin dikkate alınması standardının fazla dikkate alınmadığını göstermektedir. Katılımcı ve program türü ile il değişkenlerinde yer alan katılımcı gurupları bu standardın gerçekleşmesine ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı türü açısından en düşük derecede görüş ileri süren uygulama öğretmen adayları ile diğer katılımcıların görüşleri arasında; program türü açısından en yüksek derecede görüş ileri süren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgu, bu standardın gerçekleşme düzeyi için en düşük derecedeki görüşün Elazığ, en yüksek derecedeki görüşün ise Erzincan ili katılımcılarına ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma ölçeğinde yer alan *“Değerlendirmede planlanan etkinlikler ile yapılan etkinliklerin tutarlılığının dikkate alınması”* maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.399$), *“Tamamen Önemli”* buldukları ve değerlendirme boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme

derececi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.388$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Üzerinde düşünülmesi gereken bu bulgu, değerlendirmede planlanan etkinlikler ile yapılan etkinliklerin tutarlılığının dikkate alınması standardının yüksek dereceye gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik bağımsız değişkenler bazında katılımcı türü ve il değişkeninde yer alan gurupların görüşleri arasında manidar fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından bu standardın daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirten uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları, en düşük görüşü ise Elazığ ili katılımcıları belirtmiştir.

Katılımcıların 4.311 aritmetik ortalamayla “*Değerlendirmede adayın yaptıkları etkinliklere yönelik raporların niteliğinin dikkate alınması*” önermesini “*Tamamen Önemli*” derecesinde buldukları ve bu önermenin öğretmenlik uygulamamsı öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.303 olduğu ve katılımcıların “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, bu standardın gerçekleşme derecesinin düşük olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik katılımcı türü ve il değişkeni açısından anlamlı fark belirlenmiştir. Katılımcı türüne göre uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına göre bu standardın daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirttiği tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri arasında ve bu illerin katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ayrıca Erzurum ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili standardının gerçekleşme düzeyine yönelik olarak en yüksek düzeyde Erzincan ili katılımcı görüşleri, en düşük düzeyde Elazığ ili katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“Değerlendirmede uygulama okulu öğrencileri ve öğrenci velileri görüşlerinin dikkate alınması” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.219’dur. Bu değer standardın önemi açısından “*Tamamen Önemli*” düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın değerlendirme boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.977’dir. Bu değer standardın gerçekleşme açısından “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç; değerlendirmede uygulama okulu öğrencileri ve öğrenci velileri görüşlerinin dikkate alınması standardının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanları tarafından fazla dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından her üç katılımcı türü grubunun da birbirinden farklı düşündükleri; en yüksek görüşü uygulama öğretmenleri, en düşük görüşü ise uygulama öğretim elemanları dile getirmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardının gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük düzeyde Elazığ ili katılımcıları, en yüksek düzeyde ise Erzincan ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “Değerlendirmede adayın dersi planlama ile sınıf yönetimini etkili kullanmasının dikkate alınması” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.443$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve değerlendirme boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.382$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarının başarısını değerlendirmede adayın dersi planlama ile sınıf yönetimini etkili kullanmasının dikkate alınması standardını fazla önem vermediklerini ortaya koymaktadır. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmenlerinin diğer katılımcılara göre bu standardın daha yüksek derecede gerçekleştiğini belirttikleri tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri arasında ve bu illerin katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarının, en düşük görüşü ise Elazığ ili katılımcılarının belirttiği tespit edilmiştir.

Katılımcı görüşlerine başvuru alan maddeler arasında yer alan “*Değerlendirmede öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşma düzeyinin dikkate alınması*” önermesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.489$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve değerlendirme boyutunda bulunması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.416 ve karşılık geldiği katılım derecesi ise “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşüdür. Ulaşılan ulgu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki akademik başarısını değerlendirmede bu standardın arka planda kaldığını ortaya koymaktadır. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ile il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme derecesi için en yüksek görüşü Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları, en düşük görüşü Elazığ ili katılımcıları dile getirmiştir.

“*Değerlendirmede uygulama başlangıcı ve sonunda adayın davranışları arasındaki farkın dikkate alınması*” maddesini katılımcılar 4.489 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.442 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, değerlendirmede uygulama başlangıcı ve sonunda adayın davranışları arasındaki farkın dikkate alınması standardının yüksek düzeyde dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türünde uygulama öğretmenleri, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına göre bu standardın daha yüksek düzeyde gerçekleştiği yönünde görüş belirtmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine

yönelik en yüksek düzeyde görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları, en düşük düzeyde görüş ise Elazığ ili katılımcıları tarafından ortaya konulmuştur.

Veri toplama aracında yer alan “*Değerlendirmede adayın arkadaşlarının görüşleri ile onların deneyimlerinden faydalanma düzeyinin dikkate alınması*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.383$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve değerlendirme boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.319$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, ilgili standardın uygulama öğretmen ve öğretim elemanları tarafından fazla dikkate alınmadığına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü değişkenine göre tüm gurupların farklı düşündükleri, en yüksek görüş uygulama öğretmenleri tarafından, en düşük görüş de uygulama öğretim elemanları tarafından vurgulanmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleriyle de Malatya ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili standart, Erzincan ili katılımcı görüşlerine göre en yüksek derecede, Elazığ ili katılımcı görüşlerine göre de en düşük derecede gerçekleşmiştir.

Değerlendirme boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesi için katılımcılar ($\bar{x}=3.381$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının akademik başarısı değerlendirilirken değerlendirme boyutundaki standartların uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından istenilen düzeyde dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Değerlendirme boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşler arasındaki standart sapma derecesi .771’dir. Bu durum katılımcı gurupları görüşlerinin birbirinden fazla uzak olmadığını, görüşler arasında tutarlığın ve paralelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet ve program türü değişkenlerinde yer alan katılımcı guruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ortaya çıkan bulgu, her iki değişken türünde yer alan katılımcı gurupların birbirine yakın derecede görüş bildirdiklerini ve aynı yönde düşündüklerini göstermektedir. Katılımcı türü açısından, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına göre bu boyutta yer alan standartların

gerçekleştiği yönünde daha yüksek düzeyde görüşte birleştikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirmede temel görev üstlenen uygulama öğretmenlerinin bu konuda sistematik hata yapabileceklerini akla getirmektedir. İl değişkenine göre Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleriyle Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik akademik başarısının değerlendirilmesinde bu boyutta yer alan standartlar Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre en yüksek derecede, Elazığ ili katılımcı görüşlerine göre en düşük derecede dikkate alınmaktadır.

4.1.6. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Uygulama Öğretmeni Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik genel bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Uygulama öğretmeni boyutundaki standartların gerçekleşme derecesine ilişkin bağımsız değişkenler açısından elde edilen görüşlere yönelik bulgular ve yorumlar da yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21'de görüldüğü gibi “*Deneyimlerini adaylarla paylaşması*” maddesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.560$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.605$), “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini öğretmen adaylarıyla üst düzeyde paylaşmadığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından program türü değişkeninde yer alan katılımcı grupların görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmamıştır (Sınıf: $\bar{x}=3.627$, ss=1.095; Sosyal Bilgiler: $\bar{x}=3.638$, ss=1.182; Fen ve Teknoloji: $\bar{x}=3.509$, ss=1.183; Türkçe: $\bar{x}=3.642$, ss=1.151; F=1.011; p=.387). İlgili standardın gerçekleşme derecesi açısından cinsiyet, katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı grupları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 21: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın "Uygulama Öğretmeni" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler

M. No	E) Uygulama Öğretmeni Boyutuna Yönelik Standartlar	SÖD		SGD				
	Uygulama öğretmenin;	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
60	Deneyimlerini adaylarla paylaşması	4.560	.760	3.605	1.148			
61	Adayların ders sunumu yapmasını sağlaması	4.578	.756	3.729	1.092			
62	Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi	4.524	.781	3.500	1.156			
63	Adayın farklı sınıflarda uygulama yapmasını sağlaması	4.504	.835	3.535	1.243			
64	Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması	4.545	.764	3.653	1.161			
65	Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi	4.621	.734	3.785	1.171			
66	Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması	4.570	.761	3.630	1.130			
67	Adayın başarısını uygulama öğretim elemanı ile değerlendirmesi	4.458	.825	3.320	1.237			
68	Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi	4.507	.796	3.525	1.161			
69	Okulun fiziki mekânlarını, öğretmenler ve yöneticilerini adaylara tanıtması	4.441	.844	3.428	1.230			
70	Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi	4.484	.861	3.633	1.222			
71	Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması	4.563	.715	3.501	1.061			
72	Adayların farklı öğretim yöntem-teknikleri ile öğretim araç-gereçleri kullanmasını sağlaması	4.517	.751	3.337	1.101			
73	Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeterli düzeyde ilgilenilecek nicelikte olması	4.471	.803	3.467	1.162			
74	Adaylarla ilgili gözlem ve değerlendirmesini içeren dosya tutması ve bunu adayla paylaşması	4.420	.853	3.212	1.241			
75	Adayların sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlaması	4.336	.970	3.053	1.310			
76	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması	4.477	.803	3.415	1.141			
77	Uygulama öğretim elemanı ve okul koordinatörü ile iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi	4.423	.843	3.279	1.197			
Genel Ortalama				3.478	.839			
Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
	Kadın (n=561 ; % 40.3)		Erkek (n=831 ; % 59.7)		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
60	3.695	1.156	3.545	1.139	2.395	.017*	.001	.970
61	3.768	1.093	3.704	1.091	1.077	.282	.128	.721
62	3.515	1.205	3.489	1.123	.401	.688	5.884	.015*
63	3.520	1.285	3.546	1.214	-.380	.704	3.761	.053
64	3.645	1.174	3.658	1.153	-.204	.838	.525	.469
65	3.850	1.193	3.742	1.154	1.685	.092	.017	.895
66	3.679	1.103	3.596	1.147	1.333	.183	4.834	.028*
67	3.274	1.274	3.351	1.211	-1.137	.256	2.167	.141
68	3.557	1.175	3.503	1.151	.866	.387	.452	.501
69	3.445	1.249	3.416	1.218	.435	.664	.924	.337
70	3.730	1.233	3.568	1.210	2.443	.015*	.008	.930
71	3.566	1.073	3.457	1.050	1.891	.059	.040	.842
72	3.340	1.111	3.335	1.095	.078	.937	.209	.648

Tablo 21'in devamı

73	3.497	1.149	3.446	1.170	.801	.423	.304	.582			
74	3.121	1.268	3.274	1.219	-2.261	.024*	.717	.397			
75	2.996	1.342	3.091	1.287	-1.328	.185	.413	.520			
76	3.399	1.146	3.426	1.138	-.428	.669	.000	.983			
77	3.283	1.205	3.276	1.192	.102	.919	.000	.983			
G	3.493	.849	3.468	.832	.555	.579	.738	.390			
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi										
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		MWU				
62	705.51		690.42		.478		228055.00				
66	714.08		684.63		.165		223235.50				
Katılımcı Türü Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları											
	Uygulama Öğretmen Adayı n=1093 (1)		Uygulama Öğretmeni n=246 (2)		Uygulama Öğretim Elemanı n=53 (3)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P	
60	3.471	1.162	4.223	.854	3.509	1.120	17.555	.000*	46.098	.000*	-
61	3.628	1.114	4.166	.871	3.792	1.080	16.172	.000*	25.301	.000*	-
62	3.369	1.178	4.101	.872	3.396	.987	23.279	.000*	42.843	.000*	-
63	3.346	1.254	4.329	.838	3.754	1.107	34.983	.000*	69.845	.000*	-
64	3.492	1.174	4.382	.772	3.584	1.133	30.532	.000*	64.381	.000*	-
65	3.646	1.198	4.463	.800	3.509	.911	36.194	.000*	54.186	.000*	-
66	3.476	1.134	4.378	.797	3.320	.935	27.054	.000*	72.740	.000*	-
67	3.182	1.234	3.943	1.063	3.283	1.166	8.137	.000*	40.155	.000*	-
68	3.355	1.158	4.288	.891	3.490	.868	18.173	.000*	71.533	.000*	-
69	3.252	1.230	4.199	.910	3.471	1.153	22.184	.000*	64.904	.000*	-
70	3.473	1.242	4.292	.905	3.867	1.000	28.308	.000*	49.285	.000*	-
71	3.398	1.070	4.044	.799	3.094	1.113	27.527	.000*	43.789	.000*	-
72	3.208	1.101	3.967	.880	3.075	1.016	16.062	.000*	52.902	.000*	-
73	3.325	1.168	4.077	.933	3.547	1.066	17.292	.000*	44.773	.000*	-
74	3.071	1.245	3.869	1.021	3.075	1.106	9.282	.000*	44.515	.000*	-
75	2.988	1.335	3.439	1.125	2.603	1.214	4.232	.015*	15.446	.000*	-
76	3.280	1.153	4.032	.866	3.320	1.087	28.106	.000*	46.601	.000*	-
77	3.130	1.208	3.918	.935	3.377	1.078	20.209	.000*	46.511	.000*	-
G	3.338	.814	4.117	.649	3.393	.761	10.962	.000*	99.004	.000*	-
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi										
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG	
							Kay-kare	SD	p		
60	651.35		906.07		654.99		86.951	2	.000*	2-1,3	
61	660.91		849.12		722.08		47.752	2	.000*	2-1,3	
62	653.01		898.91		653.99		80.828	2	.000*	2-1,3	
63	635.80		952.90		758.23		134.025	2	.000*	1-2,3; 2-3	
64	641.24		947.86		669.42		125.622	2	.000*	2-1,3	
65	650.19		929.61		569.49		111.148	2	.000*	2-1,3	
66	642.82		961.80		572.20		141.164	2	.000*	2-1,3	
67	651.98		896.85		684.68		78.664	2	.000*	2-1,3	
68	638.28		961.99		664.88		139.283	2	.000*	2-1,3	
69	639.62		946.81		707.75		124.032	2	.000*	2-1,3	
70	644.91		912.53		757.63		96.467	2	.000*	1-2,3; 2-3	
71	659.22		894.38		546.75		83.308	2	.000*	1-2,3; 2-3	
72	650.66		921.28		598.58		101.093	2	.000*	2-1,3	
73	648.35		905.51		719.41		87.881	2	.000*	2-1,3	
74	651.95		904.78		648.52		84.516	2	.000*	2-1,3	
75	677.59		810.64		556.62		30.029	2	.000*	1-2,3; 2-3	

Tablo 21'in devamı

76	650.71		908.96		654.64		89.051		2	.000*	2-1,3						
77	647.50		910.09		715.64		90.993		2	.000*	2-1,3						
G	627.95		1011.31		649.06		183.487		2	.000*	2-1,3						
Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	Sınıf Öğrt. ABD n=454 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. ABD n=299 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. ABD n=326 (3)		Türkçe Öğrt. ABD n=313 (4)		Homojenlik Testi		Anova		FOG				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P					
60	3.627	1.095	3.638	1.182	3.509	1.183	3.642	1.151	1.341	.259	1.011	.387	-				
61	3.742	1.059	3.642	1.202	3.665	1.070	3.862	1.042	4.304	.005*	2.587	.052	-				
62	3.579	1.137	3.538	1.167	3.392	1.141	3.460	1.184	.500	.682	1.885	.130	-				
63	3.676	1.215	3.518	1.275	3.358	1.261	3.533	1.214	1.014	.386	4.178	.006*	1-3				
64	3.707	1.095	3.628	1.244	3.576	1.214	3.677	1.115	4.998	.002*	.885	.448	-				
65	3.757	1.144	3.749	1.242	3.840	1.117	3.805	1.197	2.777	.040*	.449	.718	-				
66	3.603	1.065	3.712	1.202	3.610	1.191	3.610	1.083	4.441	.004*	.677	.566	-				
67	3.352	1.184	3.364	1.241	3.303	1.193	3.249	1.349	4.221	.006*	.593	.620	-				
68	3.544	1.108	3.508	1.205	3.466	1.143	3.575	1.212	2.131	.094	.533	.660	-				
69	3.511	1.148	3.458	1.269	3.408	1.260	3.300	1.270	2.368	.069	1.904	.127	-				
70	3.636	1.211	3.602	1.255	3.628	1.179	3.664	1.252	.870	.456	.136	.939	-				
71	3.506	1.024	3.508	1.182	3.478	1.033	3.511	1.022	4.305	.005*	.067	.977	-				
72	3.396	1.053	3.347	1.143	3.300	1.096	3.281	1.134	1.205	.307	.837	.473	-				
73	3.473	1.080	3.444	1.198	3.530	1.186	3.412	1.216	2.993	.030*	.599	.615	-				
74	3.251	1.152	3.317	1.262	3.153	1.225	3.118	1.352	5.594	.001*	1.714	.162	-				
75	3.224	1.218	3.080	1.298	2.883	1.335	2.955	1.395	2.554	.054	5.086	.002*	1-3,4				
76	3.429	1.095	3.384	1.213	3.450	1.110	3.386	1.171	2.176	.089	.267	.849	-				
77	3.367	1.125	3.327	1.244	3.193	1.190	3.194	1.252	2.209	.085	2.075	.102	-				
G	3.521	.792	3.487	.882	3.430	.841	3.457	.860	1.931	.123	.826	.479	-				
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG					
									Kay-kare	SD	p						
61	695.06		677.59		672.27		741.89		6.305			3	.098	-			
64	707.98		696.98		675.04		701.74		1.451			3	.694	-			
65	682.36		692.08		709.87		707.31		1.285			3	.733	-			
66	681.66		732.40		694.55		685.77		3.466			3	.325	-			
67	703.23		711.23		688.52		680.97		1.186			3	.756	-			
71	693.59		709.66		689.24		695.71		.493			3	.920	-			
73	691.83		689.56		719.22		686.24		1.489			3	.685	-			
74	704.70		730.02		676.77		673.13		4.330			3	.228	-			
	İl Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																
	Elazığ n=212 (1)		Erzin- can n=238 (2)		Erzurum n=264 (3)		D.Ba- kır n=218 (4)		Malat- ya n=246 (5)		Ağrı n=214 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P	
60	3.400	1.233	3.831	1.008	3.825	1.060	3.486	1.168	3.540	1.179	3.481	1.181	5.890	.000*	6.387	.000*	-
61	3.726	1.114	3.848	1.019	3.924	1.072	3.637	1.065	3.678	1.091	3.514	1.157	1.983	.078	4.376	.001*	3-1,4,5 4-2,3 6-1,2
62	3.349	1.160	3.739	1.030	3.674	1.146	3.431	1.217	3.435	1.132	3.313	1.202	2.580	.025*	5.472	.000*	-
63	3.193	1.388	3.869	1.065	3.844	1.131	3.426	1.170	3.386	1.249	3.406	1.317	9.012	.000*	11.867	.000*	-

Tablo 21'in devamı

64	3.452	1.236	3.861	1.032	3.886	1.086	3.578	1.174	3.556	1.154	3.518	1.236	5.507	.000*	6.121	.000*	-
65	3.735	1.206	3.928	1.078	3.935	1.156	3.688	1.200	3.735	1.128	3.649	1.246	3.402	.005*	2.636	.022*	-
66	3.504	1.190	3.848	1.060	3.780	1.105	3.536	1.160	3.731	1.018	3.303	1.177	3.309	.006*	7.682	.000*	-
67	2.830	1.316	3.684	1.004	3.492	1.220	3.252	1.275	3.483	1.120	3.070	1.299	5.664	.000*	15.298	.000*	-
68	3.334	1.256	3.802	.984	3.628	1.129	3.362	1.248	3.556	1.096	3.406	1.197	5.562	.000*	5.711	.000*	-
69	3.066	1.278	3.861	1.064	3.609	1.161	3.188	1.265	3.386	1.192	3.373	1.278	4.011	.001*	13.062	.000*	-
70	3.448	1.262	3.953	1.126	3.784	1.134	3.394	1.251	3.597	1.186	3.560	1.308	5.049	.000*	7.060	.000*	-
71	3.273	1.066	3.806	.978	3.632	1.084	3.440	1.037	3.459	.979	3.336	1.137	2.461	.031*	8.164	.000*	-
72	3.009	1.192	3.672	1.003	3.473	1.085	3.307	1.095	3.353	1.018	3.135	1.107	1.049	.387	10.816	.000*	1-2,3,4,5 2-3,4,5,6 6-3,5
73	3.301	1.161	3.773	1.128	3.636	1.184	3.275	1.201	3.471	1.060	3.271	1.151	1.329	.249	7.875	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,6
74	2.698	1.248	3.634	1.085	3.375	1.229	3.229	1.222	3.292	1.158	2.943	1.302	1.891	.093	16.809	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 6-3,4,5
75	2.410	1.279	3.420	1.190	3.113	1.317	3.041	1.327	3.256	1.263	2.986	1.272	.936	.457	16.185	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,6 5-6
76	3.127	1.130	3.743	1.042	3.496	1.166	3.298	1.131	3.435	1.114	3.331	1.177	1.769	.116	7.794	.000*	1-2,3,5 2-1,3,4,5,6
77	2.731	1.203	3.714	1.056	3.447	1.204	3.215	1.223	3.378	1.117	3.084	1.155	2.228	.051	18.947	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 3-4,6; 5-6
G	3.199 .834	3.777 .771	3.642 .812	3.377 .862	3.485 .805	3.315 .824	1.281	.269	15.780	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 3-4,5,6; 5-6						
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG							
							Kay-kare	SD	P								
60	634.43	766.41	771.45	656.22	673.25	655.56	28.543	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6							
62	646.65	774.11	759.25	675.67	669.36	634.58	27.046	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6							
63	602.99	795.66	794.25	652.75	646.97	659.77	52.725	5	.000*	1-2,3,4; 2-4,5,6 3-4,5,6							
64	637.33	759.54	775.17	671.76	659.23	656.00	27.542	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6							
65	682.83	737.93	751.12	664.26	672.95	656.50	13.023	5	.023*	2-4,6; 3-4,6							
66	657.97	770.70	749.92	665.98	724.63	585.00	36.058	5	.000*	1-2,3,5; 4-2,3 6-2,3,4,5							
67	549.19	804.57	750.28	677.04	746.50	618.25	66.280	5	.000*	1-2,3,4,5,6 4-2,3,5; 6-2,3,5							
68	641.46	781.00	731.38	648.94	701.32	656.92	23.085	5	.000*	1-2,3,5; 2-4,5,6 3-4,6							

Tablo 21'in devamı

69	582.69	833.64	753.05	622.64	679.32	681.95	61.333	5	.000*	1-2,3,5,6; 2-3,4,5,6 3-4,5,6
70	638.62	801.11	740.09	620.12	679.99	680.50	34.455	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,6
71	609.08	808.57	751.03	670.20	677.99	639.26	42.734	5	.000*	2-1,4,6; 3-1,4,6

Cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmiş (kadın: $\bar{x}$ =3.695, ss=1.156; erkek: $\bar{x}$ =3.545, ss=1.139; t =2.395, p =.017) ve uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini kadın öğretmen adaylarıyla daha fazla paylaştığı belirtilmiştir. Katılımcı türü açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenlerinin görüşleriyle, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (UÖA: Sıra Ort.=651.35; UÖ: Sıra Ort.=906.07; UÖE: Sıra Ort.=654.99; SD=2; p =.000). İl değişkenine göre ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan (Sıra Ort.=766.41) ve Erzurum (Sıra Ort.=771.45) ili katılımcı görüşleriyle diğer illerin (Elazığ: Sıra Ort.=634.43; Diyarbakır: Sıra Ort.=656.22; Malatya: Sıra Ort.=673.25; Ağrı: Sıra Ort.=655.56) katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Erzincan ve Erzurum illerinde görev yapan uygulama öğretmenlerinin, deneyimlerini adaylarla daha çok paylaştığını göstermektedir.

“Adayların ders sunumu yapmasını sağlaması” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.578 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” derecesindedir. Ortaya çıkan bulguya göre bu madde katılımcılar tarafından uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.729 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesini göstermektedir. Bu durum, uygulama öğretmenlerinin ders sunumu yaptıklarını ancak ders sunum sayısının çok yüksek olmadığına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak katılımcı türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmeni görüşleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkenine göre bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin Erzurum ili katılımcı görüşleriyle, Elazığ, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Diyarbakır ili katılımcı görüşleriyle Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı

görüşleriyle de Elazığ, Erzincan ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standart Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre en yüksek düzeyde, Ağrı ili katılımcı görüşlerine göre en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.524$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.500$), “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, uygulama öğretmenlerinin yaptıkları etkinler hakkında adaylara dönüt verme standardının yüksek düzeyde yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretmeni adayı ve öğretim elemanı görüşleri arasında fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu standardı en yüksek düzeyde bu iki ilde görev yapan uygulama öğretmenlerinin yakaladığı tespit edilmiştir.

“*Adayın farklı sınıflarda uygulama yapmasını sağlaması*” maddesini katılımcılar 4.504 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.564 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik farklı görüş bildirmiştir. Adayın farklı sınıflarda uygulama yapmasını sağlama standardı uygulama öğretmeni adayları görüşlerine göre en düşük düzeyde, uygulama öğretmenleri görüşlerine göre en yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Program türü dikkate alındığında en yüksek düzeyde görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile en düşük görüş bildiren Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark bulunmuştur. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik il değişkeni açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve en düşük düzeyde

görüş bildiren Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır.

“Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.545$), “Tamamen Önemli” bulunmuş ve bu görüş uygulama öğretmeni boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.653$), “Oldukça Gerçekleşti” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, fiziksel görünüşü, söz ve eylemleriyle adaylara model olma standardına uygulama öğretmenlerinin yüksek derece sahip olmadıkları ortaya çıkarmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan gurupların görüşleri arasında manidarlık bulunmuştur. Katılımcı türü değişkeni açısından bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek katılım ortalamasına sahip olan uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve bu standart Erzincan ile Erzurum illerinde görev yapan uygulama öğretmenleri tarafından daha yüksek düzeyde gerçekleştiği elde edilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.621 aritmetik ortalama ile “Tamamen Önemli” derecesine denk gelmektedir. Elde edilen bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından bir standart olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.785 aritmetik ortalama ile “Oldukça Gerçekleşti” derecesi içerisinde. Bu durum, adayları öğretmen olarak kabul etme ve onlara değer verme standardının uygulama öğretmenlerinin istenilen düzeyde gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmenleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında ve uygulama öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş, Diyarbakır ve Ağrı illerindeki öğretmenlerin bu standardı düşük düzeyde yakaladıkları belirlenmiştir.

“Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması” görüşü araştırmaya katılanların görüşleri ($\bar{x}=4.570$) doğrultusunda “Tamamen Önemli”

bulmuş ve bu görüş katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarından biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ($\bar{x}=3.630$), bu standardın “*Oldukça Gerçekleşti*” seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum, adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olma standardının uygulama öğretmenleri tarafından istenilen derecede karşılanmadığını göstermektedir. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş belirten uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Diyarbakır ili katılımcı görüşleri ile Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardı Erzincan ilinde görev yapan uygulama öğretmenlerinin en yüksek düzeyde, Ağrı ilinde görev yapan uygulama öğretmenlerinin ise en düşük düzeyde karşıladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Adayın başarısını uygulama öğretim elemanı ile değerlendirmesi*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.458$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve uygulama öğretmeni boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.320$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, adayın başarısını uygulama öğretim elemanı ile değerlendirme standardını uygulama öğretmenlerinin düşük düzeyde karşıladıkları ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik katılımcı türü ve il değişkenleri açısından manidar fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında ve uygulama öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından en düşük düzeyde görüş bildiren Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan ili katılımcıları, en düşük görüşü Elazığ ili katılımcıları belirtmiştir.

Katılımcıların 4.507 aritmetik ortalamayla “*Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi*” önermesini “*Tamamen Önemli*” derecesinde buldukları ve bu önermenin öğretmenlik uygulamaması öğretim

programının uygulama öğretmenleri boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.525 olduğu ve katılımcıların “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin bu standardı istenilen oranda karşılamadıklarını göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme derecesine ilişkin görüşlere bakıldığında en yüksek görüş öne süren uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi verme standardının gerçekleşme düzeyine yönelik olarak en yüksek düzeyde görüşler Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları tarafından, en düşük görüş ise Elazığ ve Diyarbakır illeri katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

“*Okulun fiziki mekânlarını, öğretmenler ve yöneticilerini adaylara tanıtması*” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.441’dir. Bu değer standardın önemi açısından “*Tamamen Önemli*” düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın uygulama öğretmenleri boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.428’dir. Bu değer standardın gerçekleşme açısından “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç, okulun fiziki mekânlarını, öğretmenler ve yöneticilerini adaylara tanıtma standardını uygulama öğretmenlerinin tam olarak yerine getirmediklerini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleriyle Erzincan, Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardının gerçekleşme düzeyine

yönelik en düşük düzeyde Elazığ ili katılımcıları, en yüksek düzeyde ise Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.484$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve uygulama öğretmenleri boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.633$), “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, adayları her hafta düzenli takip etme ve adayların devam durumuna önem verme standardını uygulama öğretmenlerinin üst düzeyde yakalayamadıklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet, katılımcı türü ve il değişkeni açısından görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kadın katılımcılar erkek katılımcılardan; uygulama öğretmenleri uygulama öğretim adayı ve öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde görüş bildirmiş ve bu standardın uygulama öğretmenleri tarafından daha yüksek düzeyde karşılandığını vurgulamışlardır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bu standardın Erzincan ve Erzurum ilinde görev yapan uygulama öğretmenleri tarafından en yüksek düzeyde, Diyarbakır ilinde görev yapan uygulama öğretmenleri tarafından ise en düşük düzeyde yerine getirildiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşlerine başvuru maddeler arasında yer alan “*Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması*” önermesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.563$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bir standart olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.501 ve karşılık geldiği katılım derecesi ise “*Oldukça Gerçekleşti*” görüşüdür. Bu bulgu, uygulama öğretmenin belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. özelliklerin dikkate alınması standardının uygulama öğretmenini belirleme görevini üstlenen kişilerce üst düzeyde dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcı türü açısından her üç grupta yer alan katılımcıların birbirinden farklı görüş ileri sürdükleri ve bu konuda en yüksek

düzeyde görüşün uygulama öğretmenleri tarafından, en düşük görüşün ise uygulama öğretmen adayları tarafından dile getirildiği ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

“Adayların farklı öğretim yöntem-teknikleri ile öğretim araç-gereçleri kullanmasını sağlaması” maddesini katılımcılar 4.517 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.337 aritmetik ortalama ile *“Kısmen Gerçekleşti”* düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, adayların farklı öğretim yöntem-teknikleri ile öğretim araç-gereçleri kullanmasını sağlama standardını uygulama öğretmenlerinin orta düzeyde karşıladıklarını göstermektedir. Katılımcı türü ve il değişkenleri açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenlerinin diğer katılımcılardan farklı görüş bildirmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleriyle de Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en yüksek düzeydeki görüşü Erzincan ili katılımcıları, en düşük düzeydeki görüşü Elazığ ve Ağrı ili katılımcıları bildirmiştir.

Veri toplama aracında yer alan *“Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeterli düzeyde ilgilenecek nicelikte olması”* görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.471$), *“Tamamen Önemli”* bulunmuş olup uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.467$), *“Oldukça Gerçekleşti”* düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeterli düzeyde ilgilenecek nicelikte olması standardının tam olarak yerine getirilmediğine işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin, katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü değişkenine göre en yüksek görüşü bildiren uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir. İl değişkenine göre Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri

arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre ilgili Standart daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

“Adaylarla ilgili gözlem ve değerlendirmesini içeren dosya tutması ve bunu adayla paylaşması” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.420 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” derecesindedir. Ortaya çıkan bulguya göre bu madde katılımcılar tarafından uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.212 aritmetik ortalama ile “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesini göstermektedir. Bu durum, adaylarla ilgili gözlem ve değerlendirmesini içeren dosya tutması ve bunu adayla paylaşması standardını uygulama öğretmenlerin orta düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak cinsiyet, katılımcı türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcıları, bu standardı uygulama öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini belirtmiştir. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkenine göre bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek düzeyde görüş bildiren Erzincan ili katılımcı görüşleri ve en düşük görüş bildiren Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, Erzincan ilinde görev yapan öğretmenlerin bu standardı en yüksek düzeyde karşıladığı, Elazığ ve Ağrı ilinde görev yapan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde karşıladıklarını göstermektedir.

Veri toplama aracıda yer alan “*Adayların sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlaması*” görüşü katılımcıların tarafından ($\bar{x}=4.336$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gereken bir standart kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.053$), “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Bu durum, *adayların sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlama* standardını uygulama öğretmenlerinin yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme

düzeyine ilişkin, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü açısından her üç grupta birbirinden farklı görüş ileri sürdüğü ve bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşün uygulama öğretmenleri tarafından vurgulandığı tespit edilmiştir. Program türü değişkenine göre en yüksek düzeyde görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile en düşük görüş bildiren Türkçe, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından en düşük derecede görüş bildiren Elazığ ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda Erzincan ilinde görev yapan uygulama öğretmenlerinin adayların sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlama standardını en yüksek düzeyde, Elazığ ilinde görev yapan uygulama öğretmenlerin ise en düşük düzeyde karşıladıkları belirlenmiştir.

“Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması” maddesini katılımcılar 4.477 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.415 aritmetik ortalama ile *“Oldukça Gerçekleşti”* düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, uygulama öğretmenlerinin bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü açısından uygulama öğretmenlerinin diğer katılımcılardan farklı görüş ileri sürdükleri bu standardın daha yüksek düzeyde gerçekleştiği yönünde bir görüş bildirmişlerdir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile de diğer illerin katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Erzincan ili katılımcılarına, en düşük görüş ise Elazığ ili katılımcılarına aittir.

Uygulama öğretmeni boyutunda son sırada yer alan *“Uygulama öğretim elemanı ve okul koordinatörüyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri*

planlaması ve uygulama programını düzenlemesi” maddesine katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.423$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bu görüş uygulama öğretmeni boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.279$), “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu ilgili standardın uygulama öğretmenleri tarafından yerine istenilen düzeyde yerine getirilmediği şeklinde değerlendirilebilir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak katılımcı türü ve il değişkenleri açısından elde edilen görüşler arasında manidarlık bulunmuştur. Katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmenlerinin diğer katılımcılardan daha yüksek düzeyde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ve Erzincan ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular ilgili standardın Erzincan ilinde görev yapan uygulama öğretmenleri tarafından en yüksek düzeyde, Elazığ ilinde görev yapan uygulama öğretmenleri tarafından en düşük düzeyde yerine getirildiği şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.478 aritmetik ortalama ile “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde birleştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin bu boyutta yer alan standartları tam karşılamadıklarını göstermektedir. Ayrıca uygulama öğretmenleri boyutunda yer alan standartların tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .839 olması, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından tüm katılımcı grupların görüşlerinin benzer olduğu ve görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet ve program türü değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup bütün grupların bu konuda paralel görüşler ileri sürdükleri söylenebilir. Ancak katılımcı türü ve il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü bağlamında uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan

ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile Ağrı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüş Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüş Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcılarına aittir.

4.1.7. Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik genel bulgular ve yorumlara yer verilmektedir. Bu bölümde ayrıca, uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin cinsiyet, katılımcı türü, program türü ve il değişkenleri açısından katılımcıların görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar da yer verilmiştir. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutundaki standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22'de görüldüğü gibi “*Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi*” maddesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.553$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.366$), “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, uygulama öğretim elemanlarının yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt verme standardını orta düzeyde karşıladıklarını göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet (kadın: $\bar{x}=3.381$, $ss=1.205$; erkek: $\bar{x}=3.356$, $ss=1.173$; $t=.390$, $p=.697$) ve program türü (Sınıf: $\bar{x}=3.396$, $ss=1.134$; Sosyal Bilgiler: $\bar{x}=3.331$, $ss=1.218$; Fen ve Teknoloji: $\bar{x}=3.383$, $ss=1.193$; Türkçe: $\bar{x}=3.338$, $ss=1.224$; $F=.265$; $p=.851$) değişkenlerine göre anlamlı fark ortaya çıkmamış ve tüm katılımcılar benzer görüşte birleşmiştir. İlgili standardın gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. (UÖA: Sıra Ort.=661.58; UÖ: Sıra Ort.=820.05; UÖE: Sıra Ort.=843.25; $SD=2$; $p=.000$).

Tablo 22: Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Program'ının "Uygulama Öğretim Elemanı" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesi ile Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Standartların Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşler

M. No	F) Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna Yönelik Standartlar	SÖD		SGD				
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
78	Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi	4.553	.787	3.366	1.186			
79	Adayın başarısını uygulama öğretmeniyle değerlendirmesi	4.490	.803	3.228	1.225			
80	Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi	4.578	.755	3.578	1.189			
81	Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması	4.547	.777	3.604	1.162			
82	Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması	4.535	.784	3.584	1.166			
83	Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi	4.512	.794	3.531	1.163			
84	Uygulama öğretmeniyle adayın çalışmaları ve problemleri hakkında görüşmesi	4.479	.805	3.311	1.200			
85	Aday gözlem formu hazırlaması ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi	4.460	.852	3.244	1.240			
86	Adayların yaptıkları uygulama etkinliklerini izlemesi, gözlemesi ve denetlemesi	4.479	.820	3.293	1.172			
87	Adaylara okulu, yöneticileri, okul koordinatörünü, uygulama öğretmenini tanıtmaları	4.437	.849	3.234	1.233			
88	Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması	4.459	.856	3.321	1.144			
89	Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi	4.415	.910	3.326	1.235			
90	Adayın ders sunumunu birkaç defa izlemesi ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi	4.447	.897	3.135	1.283			
91	Adaylar için gelişim ve gözlem dosyası tutması ve değerlendirmede bunlardan faydalanması	4.423	.892	3.219	1.268			
92	Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeteri düzeyde ilgilenecek nicelikte olması	4.499	.829	3.376	1.200			
93	Teorik derslerde, etkinlikler hakkında adayları tartışması ve bilgilendirmesi	4.438	.889	3.261	1.211			
94	Uygulama öğretmeniyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi	4.519	.802	3.313	1.241			
95	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması	4.583	.760	3.543	1.200			
Genel Ortalama				3.359	.912			
Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
	Kadın (n=561 ; % 40.3)		Erkek (n=831 ; % 59.7)		t ve p Değerleri		Levene Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P
78	3.381	1.205	3.356	1.173	.390	.697	.561	.454
79	3.174	1.245	3.264	1.210	-1.346	.179	.775	.379
80	3.620	1.199	3.549	1.183	1.083	.279	.124	.725
81	3.618	1.174	3.594	1.155	.379	.705	.045	.833
82	3.654	1.161	3.537	1.169	1.825	.068	.808	.369
83	3.538	1.181	3.527	1.152	.177	.860	.391	.532
84	3.297	1.240	3.320	1.173	-.342	.733	3.328	.068
85	3.187	1.297	3.282	1.198	-1.412	.158	4.321	.038*
86	3.283	1.244	3.299	1.121	-.253	.800	11.00	.001*
87	3.196	1.253	3.259	1.220	-.947	.344	.246	.620

Tablo 22'in devamı

	3.349	1.164	3.302	1.131	.756	.450	1.423	.233			
88	3.340	1.230	3.316	1.239	.355	.723	.007	.934			
90	3.082	1.325	3.172	1.253	-1.285	.199	1.941	.164			
91	3.164	1.324	3.257	1.228	-1.350	.177	5.725	.017*			
92	3.386	1.215	3.369	1.191	.265	.791	.138	.710			
93	3.262	1.265	3.261	1.174	.014	.989	4.978	.026*			
94	3.295	1.282	3.324	1.213	-.428	.669	2.153	.143			
95	3.543	1.244	3.542	1.171	.015	.988	2.312	.129			
G	3.354	.944	3.363	.890	-.182	.856	2.326	.127			
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi										
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		MWU				
85	681.43		706.68		.238		224635.00				
86	697.02		696.15		.967		232855.50				
91	682.45		705.99		.272		225245.00				
93	700.68		693.68		.743		230755.50				
Katılımcı Türü Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları											
	Uygulama Öğretmen Adayı n=1093 (1)		Uygulama Öğretmeni n=246 (2)		Uygulama Öğretim Elemanı n=53 (3)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Levene	p	F	P	
78	3.258	1.211	3.748	1.022	3.830	.848	13.580	.000*	21.987	.000*	-
79	3.151	1.243	3.495	1.109	3.566	1.135	2.613	.074	10.144	.000*	1-2,3
80	3.476	1.209	3.967	1.068	3.867	.855	15.560	.000*	19.204	.000*	-
81	3.488	1.175	4.040	1.056	3.962	.758	19.018	.000*	26.158	.000*	-
82	3.465	1.173	4.069	1.017	3.792	1.080	11.020	.000*	28.831	.000*	-
83	3.399	1.166	4.028	1.023	3.943	1.007	13.033	.000*	34.301	.000*	-
84	3.204	1.192	3.703	1.169	3.679	1.051	.457	.633	20.451	.000*	1-2,3
85	3.111	1.252	3.752	1.057	3.622	1.095	5.729	.003*	30.592	.000*	-
86	3.173	1.164	3.731	1.110	3.717	1.044	1.256	.285	27.325	.000*	1-2,3
87	3.109	1.239	3.674	1.113	3.754	1.054	2.748	.064	26.924	.000*	1-2,3
88	3.210	1.147	3.813	1.017	3.320	1.070	4.790	.008*	28.927	.000*	-
89	3.241	1.230	3.670	1.202	3.471	1.234	.150	.861	12.705	.000*	1-2
90	3.019	1.274	3.617	1.225	3.301	1.202	.003	.997	23.013	.000*	1-2
91	3.108	1.275	3.699	1.135	3.301	1.218	2.522	.081	22.602	.000*	2-1,3
92	3.258	1.205	3.845	1.069	3.622	1.130	6.505	.002*	26.036	.000*	-
93	3.141	1.217	3.764	1.062	3.396	1.132	4.851	.008*	27.890	.000*	-
94	3.220	1.248	3.707	1.151	3.396	1.149	2.881	.056	15.899	.000*	1-2
95	3.434	1.215	3.995	1.040	3.679	1.087	17.128	.000*	23.005	.000*	-
G	3.248	.883	3.795	.921	3.623	.799	.669	.513	40.643	.000*	1-2,3
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi										
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG	
							Kay-kare	SD	p		
78	661.58		820.05		843.25		40.929	2	.000*	1-2,3	
80	663.71		825.20		775.44		36.814	2	.000*	1-2,3	
81	657.42		848.36		797.51		52.144	2	.000*	1-2,3	
82	655.87		863.17		760.76		58.569	2	.000*	1-2,3	
83	651.30		867.26		836.05		68.854	2	.000*	1-2,3	
85	655.14		855.92		809.53		57.430	2	.000*	1-2,3	
88	658.46		866.86		690.20		57.562	2	.000*	2-1,3	
92	657.66		852.46		773.57		52.133	2	.000*	1-2,3	
93	657.78		860.97		731.68		54.685	2	.000*	2-3,1	
95	661.06		846.25		732.33		45.836	2	.000*	1-2	

Tablo 22'in devamı

Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	Sınıf Öğrt. ABD n=454 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. ABD n=299 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. ABD n=326 (3)		Türkçe Öğrt. ABD n=313 (4)		Homojenlik Testi		Anova		FOG				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P					
78	3.396	1.134	3.331	1.218	3.383	1.193	3.338	1.224	1.192	.311	.265	.851	-				
79	3.215	1.147	3.250	1.253	3.288	1.256	3.162	1.274	4.207	.006*	.607	.611	-				
80	3.579	1.149	3.595	1.181	3.542	1.241	3.597	1.205	.745	.525	.143	.934	-				
81	3.581	1.128	3.605	1.154	3.589	1.211	3.651	1.172	.508	.677	.251	.861	-				
82	3.467	1.176	3.581	1.168	3.582	1.180	3.760	1.119	1.635	.179	3.931	.008*	1-4				
83	3.471	1.142	3.558	1.140	3.493	1.224	3.632	1.150	1.456	.225	1.359	.254	-				
84	3.317	1.139	3.311	1.237	3.282	1.227	3.332	1.226	1.845	.137	.099	.961	-				
85	3.266	1.170	3.270	1.267	3.202	1.263	3.230	1.290	2.045	.106	.232	.874	-				
86	3.286	1.166	3.327	1.143	3.337	1.156	3.223	1.225	.522	.667	.613	.607	-				
87	3.231	1.168	3.277	1.234	3.269	1.286	3.159	1.270	2.474	.060	.595	.619	-				
88	3.323	1.103	3.317	1.213	3.408	1.137	3.230	1.142	1.573	.194	1.288	.277	-				
89	3.308	1.198	3.388	1.202	3.346	1.295	3.271	1.258	1.928	.123	.514	.673	-				
90	3.149	1.264	3.240	1.334	3.162	1.258	2.987	1.280	2.199	.086	2.136	.094	-				
91	3.284	1.175	3.237	1.287	3.233	1.286	3.095	1.355	3.846	.009*	1.418	.236	-				
92	3.420	1.114	3.317	1.267	3.358	1.251	3.386	1.203	3.419	.017*	.474	.700	-				
93	3.277	1.136	3.277	1.223	3.269	1.257	3.214	1.259	3.016	.029*	.209	.890	-				
94	3.297	1.222	3.351	1.303	3.331	1.207	3.281	1.247	1.723	.160	.210	.889	-				
95	3.546	1.181	3.505	1.229	3.576	1.155	3.539	1.250	.805	.491	.187	.905	-				
G	3.356	.893	3.374	.924	3.370	.931	3.338	.909	1.200	.308	.098	.961	-				
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG					
									Kay-kare	SD	p						
79	688.92		702.81		716.63		680.50		1.634	3	.652	-					
91	712.10		701.69		700.40		664.85		2.847	3	.416	-					
92	705.80		680.95		692.16		702.38		.843	3	.839	-					
93	698.09		701.96		699.14		686.23		.297	3	.961	-					
	İl Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																
	Elazığ n=212 (1)		Erzin- can n=238 (2)		Erzurum n=264 (3)		D.Ba- kır n=218 (4)		Malat- ya n=246 (5)		Ağrı n=214 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P	
78	2.943	1.245	3.659	1.070	3.556	1.165	3.426	1.154	3.467	1.090	3.046	1.240	1.216	.299	13.852	.000*	1-2,3,4,5 2-4 6-2,3,4,5
79	2.674	1.277	3.621	1.063	3.469	1.245	3.293	1.201	3.223	1.107	2.981	1.229	3.722	.002*	18.599	.000*	-
80	3.429	1.239	3.789	1.097	3.761	1.150	3.532	1.214	3.487	1.105	3.415	1.300	3.930	.002*	4.628	.000*	-
81	3.410	1.264	3.789	1.030	3.852	1.059	3.509	1.176	3.617	1.132	3.364	1.255	6.719	.000*	7.063	.000*	-
82	3.462	1.236	3.836	1.068	3.833	1.072	3.426	1.162	3.561	1.151	3.308	1.232	4.689	.000*	8.518	.000*	-
83	3.330	1.153	3.823	1.032	3.723	1.131	3.463	1.148	3.532	1.145	3.238	1.279	3.076	.009*	8.806	.000*	-

Tablo 22'in devamı

84	2.792	1.233	3.638	1.092	3.560	1.155	3.389	1.094	3.378	1.191	2.995	1.223	1.055	.383	18.091	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 6-3,4,5
85	2.528	1.229	3.651	1.087	3.522	1.156	3.408	1.165	3.288	1.161	2.939	1.314	2.289	.044*	27.778	.000*	-
86	2.900	1.256	3.672	1.080	3.500	1.053	3.266	1.230	3.337	1.093	2.981	1.166	2.952	.012*	15.225	.000*	-
87	2.702	1.281	3.638	1.077	3.534	1.123	3.178	1.218	3.219	1.205	3.014	1.287	2.696	.020*	18.670	.000*	-
88	2.952	1.167	3.710	.987	3.556	1.080	3.174	1.154	3.345	1.120	3.084	1.195	1.623	.151	15.455	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 3-4,5,6
89	3.051	1.273	3.768	1.056	3.443	1.292	3.197	1.184	3.357	1.147	3.056	1.309	4.126	.001*	11.655	.000*	-
90	2.547	1.220	3.609	1.144	3.420	1.285	3.146	1.286	3.146	1.223	2.817	1.255	.838	.523	22.199	.000*	1-2,3,4,5,6 6-2,3,4,5 2-4,5; 3-
91	2.679	1.220	3.739	1.090	3.420	1.302	3.256	1.243	3.276	1.141	2.827	1.319	2.890	.013*	22.916	.000*	-
92	2.967	1.205	3.768	1.079	3.693	1.153	3.298	1.209	3.313	1.115	3.107	1.249	1.588	.160	17.102	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 3-4,5,6
93	2.877	1.194	3.638	1.061	3.507	1.156	3.188	1.231	3.365	1.165	2.873	1.266	1.699	.132	16.880	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 6-3,4,5; 3-
94	2.820	1.222	3.756	1.109	3.500	1.236	3.243	1.270	3.430	1.147	3.014	1.246	1.584	.162	18.042	.000*	1-2,3,4,5 2-3,4,5,6 6-3,4,5; 3-
95	3.344	1.219	3.941	1.073	3.689	1.167	3.403	1.245	3.552	1.147	3.247	1.236	3.278	.006*	10.722	.000*	-
G	2.967	.869	3.725	.800	3.585	.887	3.322	.895	3.383	.881	3.072	.912	1.019	.405	25.069	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 3-4,5,6 6-4,5
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG							
							Kay-kare	SD	P								
79	524.60	821.11	774.07	720.50	688.14	617.68	85.024	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-4,5 3-5; 6-2,3,4,5							
80	649.23	762.38	757.73	757.73	658.18	653.00	21.812	5	.001*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6							
81	640.56	752.10	776.07	706.07	698.44	624.02	29.390	5	.000*	2-1,4,6; 3-1,4,5,6 5-6							
82	659.01	779.12	778.18	778.18	687.34	608.61	39.958	5	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6; 5-6							
83	624.97	790.50	760.62	760.62	697.44	607.04	40.313	5	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,6; 6-4,5							
85	476.07	821.86	783.60	783.60	708.00	604.96	120.036	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 2-4,5; 3-5; 6-2,3,4,5							
86	574.21	819.46	762.64	762.64	708.00	592.33	67.709	5	.000*	1-2,3,4,5; 2-4,5,6 3-4,6; 6-4,5							
87	535.64	824.16	788.75	788.75	690.61	628.31	83.024	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6; 3-4,5,6							
89	609.91	835.22	737.27	737.27	703.09	614.32	55.357	5	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,4,6; 5-6							
91	528.54	852.06	764.14	764.14	710.71	578.72	104.136	5	.000*	1-2,3,4,5; 2-3,4,5,6 6-3,4,5							
95	632.45	826.32	743.45	743.45	695.73	602.05	51.187	5	.000*	2-1,4,5,6 3-1,2,4,6; 5-6							

İl değişkeni açısından, bu standardın gerçekleştirilmesine yönelik olarak Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. (Elazığ: $\bar{x}=2.943$, $ss=1.245$; Erzincan: $\bar{x}=3.659$, $ss=1.070$; Erzurum: $\bar{x}=3.556$, $ss=1.165$; Diyarbakır: $\bar{x}=3.426$, $ss=1.154$; Malatya: $\bar{x}=3.467$, $ss=1.090$; Ağrı: $\bar{x}=3.046$, $ss=1.240$; $F=13.852$; $p=000$). Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt verme standardını uygulama öğretmen elemanlarının yerine getirme düzeyine yönelik olarak Elazığ ve Ağrı ili katılımcıları en düşük düzeyde, Erzincan ili katılımcıları en yüksek düzeyde görüş bildirmiştir.

“*Adayın başarısını uygulama öğretmeniyle değerlendirmesi*” maddesine yönelik katılımcı görüşleri 4.490 aritmetik ortalama ile “*Tamamen Önemli*” derecesindedir. Ortaya çıkan bulguya göre bu madde katılımcılar tarafından uygulama öğretmen boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edilmiştir. İlgili standardın gerçekleştirilme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.228 aritmetik ortalama ile “*Kısmen Gerçekleşti*” derecesini göstermektedir. Bu durum, adayın başarısını uygulama öğretmeniyle değerlendirme standardının uygulama öğretmenleri tarafından fazla dikkate alınmadığına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleştirilme düzeyine yönelik olarak katılımcı türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü açısından uygulama öğretmeni ve öğretmen elemanlarının görüşleriyle, bu standardın gerçekleştirilme düzeyine yönelik en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleştirilme düzeyine ilişkin il değişkenine göre Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standart Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşlerine göre en düşük düzeyde, Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre de en yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi*” görüşü katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.578$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve uygulama öğretmen boyutunda yer alması gereken standart kabul görmüştür. Bu standardın gerçekleştirilmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.578$), “*Oldukça Gerçekleşti*” düzeyinde birleşmiştir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin

adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer verme standardını yüksek düzeyde yakalayamadıklarına işaret etmektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ile il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark vardır. Katılımcı türü açısından en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu standardı en yüksek düzeyde bu iki ilde görev yapan uygulama öğretim elemanlarının yakaladığı tespit edilmiştir.

“Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması” maddesini katılımcılar 4.547 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.604 aritmetik ortalama ile *“Oldukça Gerçekleşti”* düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin bu standardı tam olarak karşılamadıklarını göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı türü ile il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olma standardı uygulama öğretmen adayları görüşlerine göre en düşük düzeyde gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik il değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark elde edilmiştir. Elde edilen bulgular bu standardın en yüksek düzeyde Erzurum ilinde görev yapan öğretim elemanları tarafından; en düşük düzeyde Ağrı ilinde görev yapan öğretim elemanları tarafından gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

“Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması” katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.535$), *“Tamamen Önemli”* bulunmuş ve bu görüş uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar ($\bar{x}=3.584$), *“Oldukça Gerçekleşti”* derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olma standardına uygulama öğretim elemanlarının yüksek derece sahip olmadıkları ortaya çıkarmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak katılımcı ve program türü ile il değişkenlerinde yer alan grupların görüşleri arasında manidarlık

bulunmuştur. Katılımcı türü değişkeni açısından bu standardın gerçekleşme düzeyi için en düşük katılım ortalamasına sahip olan uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Program türü değişkenine göre bu standardın gerçekleşme düzeyi için en düşük görüş bildiren Sınıf Öğretmenliği katılımcı görüşleri ile en yüksek düzeyde görüş bildiren Türkçe Öğretmenliği katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında ve Malatya ili katılımcı görüşleri ile Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standart Erzincan ile Erzurum ilinde görev yapan uygulama öğretim elemanları tarafından en yüksek düzeyde, Ağrı ilinde görev yapan uygulama öğretim elemanları tarafından en düşük düzeyde gerçekleştirildiği elde edilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan *“Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi”* maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.512 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* derecesine denk gelmektedir. Elde edilen bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından bir standart olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.531 aritmetik ortalama ile *“Oldukça Gerçekleşti”* derecesi içerisinde. Bu durum, yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi verme standardının uygulama öğretim elemanlarının istenilen düzeyde gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik katılımcı türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile diğer katılımcıların görüşleri arasında ve uygulama öğretmen adayları aleyhine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgu, Ağrı ve Elazığ ilinde görev yapan uygulama öğretim elemanlarının bu standardı en düşük düzeyde yakaladıklarını ortaya koymuştur.

“Uygulama öğretmeniyle adayın çalışmaları ve problemleri hakkında görüşmesi” görüşü araştırmaya katılanların görüşleri ($\bar{x}=4.479$), doğrultusunda

“*Tamamen Önemli*” bulmuş ve bu görüş katılımcılar tarafından öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarından biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ($\bar{x}=3.311$), bu standardın “*Kısmen Gerçekleşti*” seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum, uygulama öğretmeniyle adayın çalışmaları ve problemleri hakkında görüşme standardının uygulama öğretim elemanları tarafından orta düzeyde karşılandığını göstermektedir. Katılımcı türü açısından en düşük düzeyde görüş belirten uygulama öğretmeni adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu standardı Erzincan ilinde görev yapan uygulama öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde, Elazığ ilinde görev yapan uygulama öğretim elemanlarının en düşük düzeyde karşıladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Aday gözlem formu hazırlaması ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.460$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesisi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.244$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, aday gözlem formu hazırlama ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirme standardını uygulama öğretim elemanlarının düşük düzeyde karşıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu standardın gerçekleşme derecesine yönelik bağımsız değişkenler açısından katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı grupları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretmeni adayları görüşlerinin uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları görüşlerinden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan ili katılımcıları, en düşük görüşü Elazığ ili katılımcıları belirtmiştir.

Katılımcıların 4.479 aritmetik ortalamayla “*Adayların yaptıkları uygulama etkinliklerini izlemesi, gözlemesi ve denetlemesi*” önermesini “*Tamamen Önemli*” derecesinde buldukları ve bu önermenin öğretmenlik uygulamaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.293 olduğu ve katılımcıların “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, uygulama öğretim elemanlarının bu standardı istenilen düzeyde karşılamadıklarını göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme derecesine ilişkin görüşlere bakıldığında en düşük görüş öne süren uygulama öğretmen adayları ile diğer katılımcı görüşleri arasında fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Adayların yaptıkları uygulama etkinliklerini izleme, gözleme ve denetleme standardının gerçekleşme düzeyine yönelik olarak en yüksek düzeyde görüş Erzincan ili katılımcıları tarafından, en düşük görüş ise Elazığ ve Ağrı ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

“*Adaylara okulu, yöneticileri, okul koordinatörünü, uygulama öğretmenini tanıtmaları*” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.437’dir. Bu değer standardın önemi açısından “*Tamamen Önemli*” düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.234’tür. Bu değer standardın gerçekleşme açısından “*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç, adaylara okulu, yöneticileri, okul koordinatörünü, uygulama öğretmenini tanıtma standardını uygulama öğretim elemanlarının orta düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından en düşük düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleriyle diğer illerin katılımcı görüşleri

arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleriyle de Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardının gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük düzeyde Elazığ ili katılımcıları, en yüksek düzeyde ise Erzincan ili katılımcıları görüş bildirmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.459$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.321$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretim elemanlarının belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin ilgili kişiler tarafından fazla dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı türü ve il değişkeni açısından görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyi için uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmen adayı ve öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde görüş bildirmiştir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleriyle Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bu standardın Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşlerine göre en yüksek düzeyde, Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşlerine göre en düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Katılımcı görüşlerine başvuru maddeler arasında yer alan “*Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi*” önermesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.415$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bir standart olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.326 ve karşılık geldiği katılım derecesi ise “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşüdür. Bu bulgu, adayları her hafta düzenli takip etme ve adayların devam durumuna önem verme standardının uygulama öğretim elemanları tarafından fazla dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Bağımsız değişkenler açısından bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcı türü açısından bu standardın gerçekleşmesi yönünde en düşük görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile en yüksek düzeyde görüş sunan uygulama

öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleri ile de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüş Erzincan ili katılımcılarına, en düşük görüş Elazığ ve Ağrı ili katılımcılarına ait olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların 4.447 aritmetik ortalamayla *“Adayın ders sunumunu birkaç defa izlemesi ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi”* önermesini *“Tamamen Önemli”* derecesinde buldukları ve bu önermenin öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alması gereken standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi için görüşlerin aritmetik ortalamasının 3.135 olduğu ve katılımcıların *“Kısmen Gerçekleşti”* görüşünü ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, uygulama öğretim elemanlarının bu standardı yakalayamadıklarını göstermektedir. Katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark çıkmış olup uygulama öğretmenleri uygulama öğretim elemanlarının bu standardı daha yüksek düzeyde karşıladıkları yönünde görüş ileri sürmüşlerdir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden daha düşük olması oldukça düşündürücüdür. İl değişkeni açısından Elazığ ve Ağrı ili katılımcı görüşleri ile diğer illerin katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleriyle Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak en yüksek düzeyde görüşler Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları tarafından, en düşük düzeydeki görüş ise Elazığ ve Ağrı ili katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

“Adaylar için gelişim ve gözlem dosyası tutması ve değerlendirmede bunlardan faydalanması” standardının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.423’tür. Bu değer standardın önemi açısından *“Tamamen Önemli”* düzeyine denk gelmektedir. Ortaya çıkan bulgu, bu standardın uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alması gerektiği yönündedir. Bu standardın gerçekleşmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.219’dur. Bu değer standardın gerçekleşme açısından

“*Kısmen Gerçekleşti*” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, adaylar için gelişim ve gözlem dosyası tutma ve değerlendirmede bunlardan faydalanma standardına uygulama öğretim elemanlarının fazla önem vermediklerini göstermektedir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı türü ve il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü açısından en yüksek düzeyde görüş bildiren uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile diğer katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin bu standardın gerçekleşmesi yönündeki görüşünün uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden daha yüksek düzeyde çıkması, üzerinde düşünülmesi gereken bir bulgudur. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleriyle Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleriyle Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleriyle de Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük düzeydeki görüşü Elazığ ili katılımcıları, en yüksek düzeydeki görüşü ise Erzincan ili katılımcıları bildirmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “*Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeteri düzeyde ilgilenecek nicelikte olması*” maddesini katılımcıların ($\bar{x}=4.499$), “*Tamamen Önemli*” buldukları ve uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan bir standart olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu standardın gerçekleşme derecesi olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.376$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşündedir. Elde edilen bulgu, öğretmenlik uygulaması öğretim programında yer alan bu standardın yakalanamadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı türü ve il değişkeni açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. ilgili standardın gerçekleşme düzeyine yönelik en düşük düzeyde görüş sunan uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile diğer katılımcıların görüşlerinde anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında, Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleriyle de Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir. Elde edinilen bulgular bu standardın gerçekleşmesi yönünde en yüksek görüşün Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına, en düşük görüşün Elazığ ve Ağrı ili katılımcılarına ait olduğunu ortaya koymaktadır.

“Teorik derslerde, etkinlikler hakkında adayları tartıştırması ve bilgilendirmesi” maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri 4.438 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* derecesindedir. Ortaya çıkan bulgu, bu maddenin katılımcılar tarafından uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alması gereken bir standart olarak kabul edildiğini göstermektedir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı görüşleri 3.261 aritmetik ortalama ile *“Kısmen Gerçekleşti”* derecesini göstermektedir. Bu durum, teorik derslerde, etkinlikler hakkında adayları tartıştırma ve bilgilendirme standardını uygulama öğretim elemanlarının orta düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyine yönelik olarak katılımcı türü ile il değişkenine göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu standardın gerçekleştirme düzeyi için en yüksek görüşü savunan uygulama öğretmenlerinin görüşleriyle diğer katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyine yönelik uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde görüş ileri sürmeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir bulgudur. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşün Erzincan ili katılımcıları tarafından, en düşük görüşün Ağrı ve Elazığ ili katılımcıları tarafından belirtildiğini göstermektedir.

“Uygulama öğretmeniyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi” maddesini katılımcılar 4.519 aritmetik ortalama ile *“Tamamen Önemli”* görmüş ve bu maddeyi standart olarak nitelendirmiştir. İlgili standardın gerçekleşmesine yönelik katılımcılar 3.313 aritmetik ortalama ile *“Kısmen Gerçekleşti”* düzeyinde görüş bildirmiştir. Ortaya çıkan bulgu, uygulama öğretim elemanlarının bu standardı orta düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için katılımcı türü ve il değişkeni açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcı türü açısından bu standardın gerçekleşmesi yönünde en düşük görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile en yüksek düzeyde görüş sunan uygulama

öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında manidar düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin en yüksek görüş Erzincan ili katılımcılarına, en düşük görüş ise Elazığ ili katılımcılarına aittir.

Uygulama öğretim elemanı boyutunda son sırada yer alan “*Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması*” maddesi katılımcılar tarafından ($\bar{x}=4.583$), “*Tamamen Önemli*” bulunmuş ve bu madde uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan bir standart olarak kabul edilmiştir. Bu standardın gerçekleşmesine yönelik olarak katılımcılar ($\bar{x}=3.543$), “*Oldukça Gerçekleşti*” derecesinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu uygulama öğretim elemanlarının ilgili standarda tam sahip olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak katılımcı türü ve il değişkenleri açısından elde edilen görüşler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Katılımcı türü değişkenine göre bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüş ileri süren uygulama öğretmenlerinin görüşleriyle, en düşük görüş bildiren uygulama öğretmen adaylarının görüşleri arasından anlamlı fark bulunmuştur. İlgili standardın gerçekleşme düzeyi için uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanlarından daha yüksek düzeyde görüş ileri sürmeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. İl değişkeni açısından Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Erzincan, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleriyle de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, bu standardın gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşün Erzincan ili katılımcılarına, en düşük görüşün ise Ağrı ili katılımcılarına ait olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik olarak katılımcıların ($\bar{x}=3.359$), “*Kısmen Gerçekleşti*” görüşünde birleştikleri ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bulgu,

uygulama öğretim elemanlarının kendilerine yönelik elde edilen standartları orta düzede karşıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyi açısından ortaya çıkan görüşlerin standart sapma değeri .912'dir. Bu değer, uygulama öğretim elemanı boyutundaki standartların gerçekleşme düzeyi için bağımsız değişkenlerde yer alan tüm katılımcı grupların belirttikleri görüşlerin birbiriyle paralel, tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında cinsiyet ve program türü değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum her iki değişken türünde yer alan katılımcı gruplarının uygulama öğretim elemanı boyutundaki standartların gerçekleşme düzeyi için benzer görüşlerde birleştiklerine işaret etmektedir. Katılımcı türü ve il değişkenlerinde yer alan katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcı türü açısından uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik uygulama öğretmen adaylarının görüşleriyle uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyi için uygulama öğretmen adayları "*Kısmen Gerçekleşti*" görüşünü bildirirken, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları "*Oldukça Gerçekleşti*" görüşünde birleşmişlerdir. İl değişkeni açısından Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleriyle Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyi için en yüksek görüşü Erzincan ve Erzurum ili katılımcıları, en düşük görüş Elazığ ve Ağrı ili katılımcıları belirtmiştir.

4.1.8. Uygulama Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama okul yönetiminin öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik görev ve sorumluluklarına yönelik okul yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış dokuz maddeye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Uygulama Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (N=115)

Görev ve Sorumluluklar			Her Zaman		Genel -likle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		$\bar{x}$	SS
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Okul yönetiminin görevleri	1	Uygulama öğretmenlerini belirlemek.	94	81.7	21	18.3	-	-	-	-	-	-	4.69	.58
	2	Uygulama okulu koordinatörünü belirlemek.	100	87.0	15	13.0	-	-	-	-	-	-	4.65	.76
	3	Uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetlemek.	60	52.2	39	33.9	14	12.2	-	-	2	1.7	4.34	.82
	4	Bu dersin amaçlarına ulaşılması için adaylara uygun ortam sağlamak	87	75.7	25	21.7	3	2.6	-	-	-	-	4.73	.50
	5	Bu derslerin amaçlarına ulaşılması için eğitim fakültesiyle işbirliği yapmak	45	39.1	40	34.8	19	16.5	10	8.7	1	.9	4.02	.99
	6	Fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenlemek	13	11.3	27	23.5	24	20.9	34	29.6	17	14.8	2.86	1.25
	7	Uygulama öğretmenlerini belirlerken, uygulama öğretim elemanlarının da görüşlerini almak.	17	14.8	32	27.8	10	8.7	21	18.3	35	30.4	2.78	1.49
	8	Öğretmen adaylarıyla toplantı yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını bildirmek veya hatırlatmak	85	73.9	27	23.5	2	1.7	1	.9	-	-	4.70	.54
	9	Dönem başında uygulama öğretmenleriyle toplantı yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını bildirmek.	81	70.4	28	24.3	5	4.3	-	-	1	.9	4.63	.65

Tablo 23 incelendiğinde, uygulama okulu yönetimin görev ve sorumlulukları arasında yer alan “*Uygulama öğretmenlerini belirlemek.*” maddesine ilişkin olarak, okul yöneticilerinin %81.7’sinin “Her Zaman”, %18.3’ünün de “Genellikle” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak yöneticilerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.69’dur. Bu değer, yöneticilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan okul yöneticilerin uygulama öğretmenlerini belirleme görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir

Veri toplama aracında yer alan, “*Uygulama okulu koordinatörünü belirlemek.*” görüşüne okul yöneticilerinin %87.0’si “Her Zaman”, %13.0’ü “Genellikle” görüşünde birleşmişlerdir. Bu maddeye yönelik okul yöneticilerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.65 olup, yöneticilerin “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, okul yöneticilerin koordinatörünü belirleme görevini yerine getirdiklerini göstermektedir.

Uygulama okulu yöneticilerinin “*Uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetlemek.*” maddesine ilişkin yönetici görüşleri arasında, %52.2’lik bir oranla “Her Zaman” ilk sırayı alırken, %33.9’luk bir oranla “Genellikle” görüşü ikinci sırayı, %1.7’lik bir oranla “Hiçbir Zaman” son sırada yer alırken, “Nadiren” görüşünü belirten yönetici yer almamıştır. Bu görev ve sorumluluğun yerine getirilmesine ilişkin olarak oluşan yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.32’dir. Bu değer “Her Zaman” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan uygulama okulu yöneticilerinin sayıca önemli bir bölümünün uygulama öğretmenlerin uygulama çalışmalarını denetledikleri söylenebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Bu dersin amaçlarına ulaşılması için adaylara uygun ortam sağlamak.*” maddesine yönelik olarak yönetici görüşlerinin hiyerarşik sıralaması %75.7 ile “Her Zaman”, %21.7 ile “Genellikle” ve %2.6 ile “Ara Sıra” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.73 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yönetici görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir bölümünün öğretmen adaylarına uygulamaya yönelik olarak uygun ortamı sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında yer alan “*Bu derslerin amaçlarına ulaşılması için eğitim fakültesiyle işbirliği yapmak.*” maddesine katılımcıların %39.1’i “Her Zaman”, %34.8’i “Genellikle”, %16.5’i “Ara Sıra”, %8.7’si “Nadiren” ve %0.9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş ileri sürmüşlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.02’dir. Bu sonuç dersin amaçlarına ulaşılması için okul yöneticilerinin fakülteyle genellikle işbirliği yaptığı ancak bu işbirliğinin yüksek bir düzeyde olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Veri toplama aracında yer alan “*Fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenlemek.*” Görev türünü ilişkin olarak yönetici görüşleri arasında %29.6’lık bir oranla “Nadiren” görüşü ilk sırayı alırken, %11.3’lük bir oranla “Her Zaman” görüşü son sırayı almıştır. Bu maddeye ilişkin olarak yöneticilerin 2.86 aritmetik ortalamayla “Ara Sıra” düzeyinde bir görüşte birleştikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak, araştırmaya katılan yöneticilerin fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için toplantı, seminer vb. düzenleme konusunda görevini yerine getirmede vasat kaldıkları söylenebilir.

“*Uygulama öğretmenlerini belirlerken, uygulama öğretim elemanlarının da görüşlerini almak.*” maddesine yöneticiler %30.4 ile ilk sırada “Hiçbir Zaman” görüşünü, %8.7 ile en son sırada “Ara Sıra” görüşünü benimsemişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.78 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yöneticilerin uygulama öğretmeni belirlerken, uygulama öğretim elemanlarına ara sıra danıştıkları ve onlardan görüş aldıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 23’te yer alan “*Öğretmen adaylarıyla toplantı yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını bildirmek veya hatırlatmak.*” maddesine yönelik olarak katılımcılar %73.9 ile “Her Zaman” ve %23.5 ile de “Genellikle” görüşlerine ilk iki sırada yer vermişlerdir. Bu görev ve sorumluluğa yönelik olarak yöneticiler, 4.70 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” görüşünde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç okul yöneticilerinin, görev ve sorumlulukları hakkında öğretmen adaylarını bilgilendirdikleri söylenebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Dönem başında uygulama öğretmenleriyle toplantı yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını bildirmek.*” maddesine okul yöneticilerin %70.4’ü “Her Zaman”, %24.3’ü “Genellikle”, %4.3’ü “Nadiren” ve %0.9’u “Hiçbir Zaman” görüşlerini ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin 4.63

aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç okul yöneticilerinin, görev ve sorumluluklarına yönelik olarak uygulama öğretmenlerini bilgilendirme görevini yerine getirmede önemli bir eksikliklerinin olmadığını ortaya koymaktadır.

4.1.9. Uygulama Okul Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması öğretim programına ilişkin görev ve sorumluluklarına yönelik okul yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma ölçeğinde yer alan on beş maddeye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24’te görüldüğü gibi, uygulama okulu koordinatörlerinin görev ve sorumlulukları arasında yer alan “*Uygulama sürecini gözlemlemek.*” maddesine ilişkin olarak, okul koordinatörlerinin %58.6’sı “Her Zaman”, %36.9’u “Genellikle”, %3.6’sı “Ara Sıra” ve %0.9’u “Nadiren” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatörlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.53’tür. Bu değer, koordinatörlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan okul koordinatörlerinin uygulama sürecini gözlemleme görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“*Uygulama öğretmenlerini ve sınıfları belirlemek.*” maddesine okul koordinatörlerinin %78.4’ünün “Her Zaman”, %17.1’inin “Genellikle”, %2.7’sinin “Ara Sıra” ve %0.9’unun “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul koordinatörleri bu maddeye 4.71 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde birleşmişlerdir. Ortaya çıkan sonuç okul koordinatörlerinin uygulama öğretmenlerini ve sınıfları belirleme görevini yerine getirdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Uygulama çalışmalarından elde edilen sonuçları değerlendirmek.*” maddesine yönelik olarak okul koordinatörlerinin %42.3’ü “Her Zaman”, %43.2’si “Genellikle”, %11.7’si “Ara Sıra” ve %2.7’si “Nadiren” görüşüne katılmışlardır. Okul koordinatörleri bu maddeye 4.25 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, uygulama çalışmalarından elde edilen sonuçların okul koordinatörleri tarafından değerlendirildiğini göstermektedir.

Tablo 24: Uygulama Okulu Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (N=111)

Görev ve Sorumluluklar			Her Zaman		Genel -likle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		$\bar{x}$	SS
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Uygulama okulu uygulama koordinatörünün görevleri	1	Uygulama sürecini gözlemlemek.	65	58.6	41	36.9	4	3.6	1	.9	-	-	4.53	.61
	2	Uygulama öğretmenlerini ve sınıfları belirlemek.	87	78.4	19	17.1	3	2.7	1	.9	1	.9	4.71	.65
	3	Uygulama çalışmalarından elde edilen sonuçları değerlendirmek.	47	42.3	48	43.2	13	11.7	3	2.7	-	-	4.25	.76
	4	Adayların, farklı uygulama öğretmenlerini gözlemelerini sağlamak.	65	58.6	35	31.5	9	8.1	2	1.8	-	-	4.46	.72
	5	Uygulama sürecinin sağlıklı yürütülmesi için gerekli önlemleri alırım.	93	83.8	15	13.5	3	2.7	-	-	-	-	4.81	.45
	6	Okul yönetimi ile fakülte arasındaki işbirliği ve koordinasyonu sağlamak.	52	46.8	43	38.7	7	6.3	8	7.2	1	.9	4.23	.92
	7	Uygulama öğretmenine verilen öğrenci sayısının altıyı geçmemesine dikkat etmek.	74	66.7	26	23.4	4	3.6	2	1.8	5	4.5	4.45	.98
	8	Uygulama öğretmenleri ve adayların ders dışı etkinliklere birlikte katılmalarını sağlamak.	52	46.8	37	33.3	16	14.4	4	3.6	2	1.8	4.19	.94
	9	Uygulama öğretmenlerinin ve adayların ders dışı etkinlikleri birlikte düzenlemelerini sağlamak.	41	36.9	40	36.0	19	17.1	6	5.4	5	4.5	3.95	1.08
	10	Millî eğitim müdürlüğü ile okul yönetimi arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlamak.	58	52.3	24	21.6	21	18.9	3	2.7	5	4.5	4.14	1.10
	11	Öğretmenlik uygulaması program takvimini, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile belirlerim.	52	46.8	20	18.0	11	9.9	8	7.2	20	18.0	3.68	1.54
	12	Uygulama öğretmeni ve sınıfını belirlerken uygulama öğretim elemanının görüşlerini dikkate almak.	44	39.6	32	28.8	12	10.8	12	10.8	11	9.9	3.77	1.33
	13	Uygulama sürecinde ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunları uygulama öğretim elemanına bildirmek.	64	57.7	35	31.5	4	3.6	8	7.2	-	-	4.39	.86
	14	Adayların yapacağı etkinlikleri, uygulama öğretmeniyle ve öğretim elemanı ile işbirliği yaparak planlamak.	49	44.1	33	29.7	11	9.9	9	8.1	9	8.1	3.93	1.26
	15	Adaylara okulu tanıtarak, onlara okulun fiziksel ve sosyal imkânları ile çevresi hakkında bilgi vermek.	86	77.5	20	18.0	3	2.7	2	1.8	-	-	4.71	.60

Veri toplama aracında bulunan “*Adayların, farklı uygulama öğretmenlerini gözlemelerini sağlamak.*” maddesine katılımcı görüşleri arasında %58.6’lık bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırayı, %1.8’lik bir oranla “Nadiren” görüşü son sırayı almıştır. Bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.46 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak; araştırmaya katılan koordinatörlerin, öğretmen adaylarının farklı uygulama öğretmenlerini gözlemelerini sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak nitel veri analizinden, öğretmen adaylarının tek okula veya öğretmene bağlı kalmalarına yönelik eleştiri ve sorunları dikkate alındığında ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür.

“*Uygulama sürecinin sağlıklı yürütülmesi için gerekli önlemleri almak.*” maddesine okul koordinatörlerinin %83.8’i “Her Zaman”, %13.5’i “Genellikle” görüşünde birleşmişlerdir. Koordinatörler bu maddeye 4.81 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyindeki görüşte fikir birliğine vardıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul koordinatörleri tarafından öğretmenlik uygulaması dersinin sağlıklı yürütülmesine yönelik tedbirlerin alındığını göstermektedir.

Ölçekte yer alan “*Okul yönetimi ile fakülte arasındaki işbirliği ve koordinasyonu sağlamak.*” görev türüne ilişkin olarak, koordinatör görüşleri arasında %46.8’lik bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırada yer alırken, %38.7’lik bir oranla “Genellikle” görüşü ikinci sırada yer almaktadır. Aritmetik ortalama değeri açısından bu görevin yerine getirilme düzeyi 4.23 ile “Her Zaman” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durum, koordinatörlerin fakülte-okul arasında işbirliğini sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak nitel verilerin analizi sonucunda hem okul koordinatörlerinin hem de öğretmen adaylarının fakülte-okul işbirliği eksikliğine vurgu yapmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir farklılık olarak ortaya çıkmaktadır.

Veri toplama aracında bulunan bir diğer görev türü olan “*Uygulama öğretmenine verilen öğrenci sayısının altıyı geçmemesine dikkat etmek.*” maddesine okul koordinatörlerinin %66.7’si “Her Zaman” ve %23.4’ü “Genellikle” görüşünde yoğunlaşmışlardır. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatörlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.45 ve ortaya çıkan görüş “Her Zaman”dır. Bu bulguya dayanarak, koordinatörlerin uygulama öğretmenine altıdan fazla öğretmen adayı vermeme konusunda hassas davrandıkları söylenebilir.

Tablo 24 incelendiğinde, okul koordinatörlerinin görev ve sorumlulukları arasında yer alan *“Uygulama öğretmenleri ve adayların ders dışı etkinliklere birlikte katılmalarını sağlamak.”* maddesine ilişkin olarak, koordinatörlerin %46.8’i “Her Zaman”, %33.3’ü “Genellikle”, %14.4’ü “Ara Sıra” görüşünde birleştikleri elde edilmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.19’dur. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul koordinatörlerinin, uygulama öğretmenleri ve adayların ders dışı etkinliklere birlikte katılmalarını yüksek düzeyde sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Uygulama öğretmenlerinin ve adayların ders dışı etkinlikleri birlikte düzenlemelerini sağlamak.” maddesi için katılımcıların %36.9’u “Her Zaman”, %36.0’sı “Genellikle”, %17.1’i “Ara Sıra”, %5.4’ü “Nadiren” ve %4.5’i “Hiçbir Zaman” görüşünü savunmaktadırlar. Bu madde için, genel olarak koordinatörlerin katılım ortalamasının 3.95 olduğu ve “Genellikle” görüşünü savundukları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuç koordinatörlerin, uygulama öğretmenlerinin ve adayların ders dışı etkinlikleri birlikte düzenlemelerini sağlama konusunda üzerine düşen görevi yerine getirmedikleri yorumu yapılabilir.

Veri toplama aracında yer alan *“Millî eğitim müdürlüğü ile okul yönetimi arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlamak.”* maddesine yönelik olarak okul koordinatörlerinin %52.3’ü “Her Zaman”, %21.6’sı “Genellikle”, %18.9’u “Ara Sıra”, %2.7’si “Nadiren” ve %4.5’i “Hiçbir Zaman” görüşüne katılmışlardır. Okul koordinatörleri bu maddeye 4.14 aritmetik ortalamayla “Genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, millî eğitim müdürlüğü ile okul yönetimi arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlama noktasında okul koordinatörlerinin üzerine düşen görevi üst düzeyde yerine getirmedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Ölçekte yer alan *“Öğretmenlik uygulaması program takvimini, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile belirlemek.”* görev türüne ilişkin olarak, koordinatör görüşleri arasında % 46.8’lik bir oranla “Her Zaman” ile %18.0’lik bir oranla “Genellikle” ve “Hiçbir Zaman” görüşleri ilk sıralarda yer almaktadır. Koordinatörler bu görevi yerine getirme düzeyi olarak 3.68 aritmetik ortalamayla “Genellikle” görüşünde ortak karar kılmışlardır. Bu bulgu koordinatörlerin, öğretmenlik uygulaması

program takvimini uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile belirleme görevini tam olarak yerine getirmede eksikliklerinin olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracında yer alan *“Uygulama öğretmeni ve sınıfını belirlerken uygulama öğretim elemanının görüşlerini dikkate almak.”* maddesine yönelik olarak katılımcı görüşleri arasında %39.6’lık bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırayı, %28.8’lik bir oranla “Genellikle” görüşü ikinci sırada, %10.8’lik bir oranla da “Ara Sıra” ve “Nadiren” görüşleri üçüncü sırada yer almaktadır. Bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.77 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak; araştırmaya katılan koordinatörlerin, uygulama öğretmeni ve sınıfını belirlerken uygulama öğretim elemanının görüşlerini fazla dikkate almadıkları yorumu yapılabilir.

“Uygulama sürecinde ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunları uygulama öğretim elemanına bildirmek.” maddesi için katılımcıların %57.7’si “Her Zaman”, %31.5’i “Genellikle” görüşünde yoğunlaşmışlardır. Bu madde için, genel olarak koordinatörlerin katılım ortalamasının 4.39 olduğu ve “Her Zaman” görüşünü belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçtan koordinatörlerin, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar hakkında uygulama öğretim elemanını bilgilendirdikleri anlaşılmaktadır.

Veri toplama aracının 14. maddesi olan *“Adayların yapacağı etkinlikleri, uygulama öğretmeniyle ve öğretim elemanı ile işbirliği yaparak planlamak.”* görevine yönelik olarak katılımcıların %44.1’i “Her Zaman”, %29.7’si ise “Genellikle” görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların bu maddeye 3.93 aritmetik ortalamayla “Genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu okul koordinatörlerin, adayların yapacakları etkinlikler hakkında uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği yapma konusunda üzerlerine düşen görevi tam olarak yerine getirmediği sonucuna varılabilir.

Tablo 24’te son sırada yer alan *“Adaylara okulu tanıtarak, onlara okulun fiziksel ve sosyal imkânları ile çevresi hakkında bilgi vermek.”* görevine ilişkin olarak, koordinatör görüşleri arasında %77.5’lik bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırayı, %1.8’lik bir oranla “Nadiren” görüşü son sırayı almıştır. Bu görevin yerine getirilme düzeyine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.71’dir. Bu değer,

koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, arattırmaya katılan okul koordinatörlerinin oryantasyon rehberliği görevini yerine getirme görevini yerine getirmeleri konusunda önemli bir eksikliklerinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.10. Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Milli eğitim müdürlüğü yönetiminin öğretmenlik uygulaması öğretim programına ilişkin görev ve sorumluluklarına yönelik yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracında on bir madde üzerinde yapılan analizlerden elde edilen veriler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Araştırma ölçeğinde yer alan *“Uygulama okullarındaki etkinlikleri denetlemek.”* maddesine ilişkin olarak, milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin %50’si “Ara Sıra” ve 16.7’si “Her Zaman”, “Genellikle” ve “Hiçbir Zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Bu maddeye ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.16’dır. Bu değer, milli eğitim müdürlüğü yöneticilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüklerinin uygulama okullarındaki etkinlikleri denetleme görevini yerine getirme noktasında eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

“Fakülte uygulama koordinatörü ile uygulama okullarını belirlemek.” maddesine yöneticilerin %50.0’si “Genellikle”, %33.3’ü “Her Zaman” ve %16.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Milli eğitim yöneticilerinin bu maddeye ilişkin görüşleri 3.83 aritmetik ortalamaıyla “Genellikle” düzeyindedir. Bu sonuç yöneticilerin okulları fakülte yöneticileriyle belirledikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Veri toplama aracında yer alan *“Eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasında koordinasyon ve işbirliğini kolaylaştırıcı veya artırıcı önlemler almak.”* maddesine yönelik olarak milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin %50.0’si “Her Zaman”, %33.3’ü “Genellikle” ve %16.7’si “Hiçbir Zaman” görüşüne katılmışlardır. Yöneticiler bu maddeye 4.00 aritmetik ortalamaıyla “Genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin fakülte-okul işbirliğini geliştirmeye yönelik çaba gösterdikleri ancak bunun yeterli düzeyde olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 25: Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (N=6)

Görev ve Sorumluluklar			Her Zaman		Genel -likle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		$\bar{x}$	SS
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Milli eğitim müdürlüğünün görevleri.	1	Uygulama okullarındaki etkinlikleri denetlemek.	1	16.7	1	16.7	3	50.0	-	-	1	16.7	3.16	1.32
	2	Fakülte uygulama koordinatörü ile uygulama okullarını belirleriz.	2	33.3	3	50.0	-	-	-	-	1	16.7	3.83	1.47
	3	Eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasında koordinasyon ve işbirliğini kolaylaştırıcı veya artırıcı önlemler alırız.	3	50.0	2	33.3	-	-	-	-	1	16.7	4.00	1.54
	4	Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlarız.	3	50.0	1	16.7	-	-	1	16.7	1	16.7	3.66	1.75
	5	Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara uygulama okulu koordinatörünün katılımını sağlarız.	2	33.3	2	33.3	-	-	1	16.7	1	16.7	3.50	1.64
	6	Uygulama okullarında uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanlarını fakülte uygulama koordinatörüyle birlikte belirleriz.	-	-	5	83.3	-	-	-	-	1	16.7	3.50	1.22
	7	Millî eğitim müdür yardımcılarında veya şube müdürlerinden birini "Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü" olarak görevlendiririz.	4	66.7	2	33.3	-	-	-	-	-	-	4.66	.51
	8	Uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konularda iyi düzeyde olan okullara öncelik tanırız.	2	33.3	2	33.3	2	33.3	-	-	-	-	4.00	.89
	9	Uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konuları dikkate almadan tüm okullara eşit yaklaşırız.	2	33.3	2	33.3	-	-	-	-	2	33.3	3.33	1.86
	10	Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün katılımını sağlarız.	3	50.0	1	16.7	-	-	1	16.7	1	16.7	3.66	1.75
	11	Uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi valilik ya da kaymakamlık onayını aldıktan sonra, uygulama okul müdürlüklerine ve ilgili fakülte dekanlıklarına göndeririz.	5	83.3	-	-	-	-	-	-	1	16.7	4.83	.40

Tablo 25 incelendiğinde, milli eğitim müdürlüğünün görev ve sorumlulukları arasında yer alan “*Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlamak.*” maddesine ilişkin olarak, yöneticilerin %50’sinin “Her Zaman”, diğerlerinin de “Genellikle”, “Ara Sıra” ve “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak yöneticilerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.66’dır. Bu değer, yöneticilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüğü yöneticilerin fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlama noktasında görevini yüksek düzeyde yerine getiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedenleri arasında fakültelerin bu derse yönelik uygulama öğretmenlerine bilgilendirici toplantı, seminer ve kurs düzenle(ye)memesi önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin “*Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara uygulama okulu koordinatörünün katılımını sağlamak.*” maddesine ilişkin yönetici görüşleri arasında, %33.3’lük bir oranla “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşleri ilk sırayı paylaşıırken, %16.7’lik bir oranla “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” görüşleri son sıra paylamışlardır. Bu görev ve sorumluluğun yerine getirilmesine ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50’dir. Bu değer “Genellikle” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüğü yöneticilerin fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara uygulama okulu koordinatörlerin katılımını sağlama görevini yerine getirmede eksiklikler yaşamaktadır şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonucun ortaya çıkma nedenleri arasında fakültelerin uygulama okulu koordinatörlerine yönelik toplantı, seminer ve kurs düzenle(ye)memesi önemli bir etken olarak kabul edilebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Uygulama okullarında uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanlarını fakülte uygulama koordinatörüyle birlikte belirlemek.*” maddesine yönelik olarak yönetici görüşleri %83.3 ile “Genellikle” görüşünde yoğunlaşmaktadır. Bu maddeye ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.50 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yönetici görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan

yöneticilerin büyük bir bölümün uygulama okullarında uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanlarını fakülte uygulama koordinatörüyle belirlediklerini göstermektedir.

Milli eğitim müdürlüğünün görevleri ve sorumlulukları arasında yer alan “*Millî eğitim müdür yardımcılarında veya şube müdürlerinden birini "Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü" olarak görevlendirmek.*” maddesine katılımcıların %66.7’si “Her Zaman” ve %33.3’ü “Genellikle” şeklinde görüş ileri sürmüşlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.66 ve ortaya çıkan görüş “Her Zaman”dır. Bu sonuç milli eğitim müdürlüklerinin “Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü” belirleme görevini yerine getirdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

“*Uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konularda iyi düzeyde olan okullara öncelik tanımak.*” görev türüne ilişkin olarak yöneticiler “Her Zaman”, “Genellikle” ve “Nadiren” görüşlerini sayı olarak eşit paylaşmışlardır. Bu maddeye ilişkin olarak yöneticilerin 4.00 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde bir görüşte birleştikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak, araştırmaya katılan yöneticilerin uygulama okullarını belirlerken fiziksel açıdanve imkân açısından iyi düzeyde olan okullara öncelik tanıdıkları ve bu konuda görevlerini iyi düzeyde yaptıkları söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının sadece bu tür okullarda uygulama yapması, onların mesleğin her yönünü tanımaları noktasında eksik kalmalarına neden olacağı dikkatlerden kaçmamalıdır.

Veri toplama aracının dokuzuncu maddesi olan “*Uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konuları dikkate almadan tüm okullara eşit yaklaşmak.*” görev ve sorumluluk türüne ilişkin olarak yöneticiler “Her Zaman”, “Genellikle” ve “Hiçbir Zaman” görüşlerini eşit paylaştıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların bu maddeye 3.33 aritmetik ortalamayla “Ara Sıra” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu yöneticilerin, uygulama okullarını belirlerken fiziksel ve imkân özelliklerini fazla dikkate almadıklarını ortaya koymaktadır.

Milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin “*Fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantılara, seminerlere ve kurslara mili eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün katılımını sağlamak.*” maddesine ilişkin olarak araştırmaya katılan yöneticilerin yarısının “Her Zaman” görüşünde birleştikleri, diğerlerinin ise

“Genellikle”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” görüşlerini paylaştıkları görülmektedir. Bu görev ve sorumluluğun yerine getirilmesine ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.66’dır. Bu değer “Genellikle” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüğü yöneticilerin fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantı, seminer ve kurslara milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerin katılımını sağlama görevini yerine getirmede eksiklikleri bulunmaktadır yorumu yapılabilir. Bu sonucun elde edilmesinde, fakültelerin milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerine yönelik toplantı, seminer ve kurs düzenle(ye)memesi önemli neden olarak kabul edilebilir.

Tablo 25’te son sırada yer alan *“Uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi valilik ya da kaymakamlık onayını aldıktan sonra, uygulama okul müdürlüklerine ve ilgili fakülte dekanlıklarına göndermek.”* görevine ilişkin olarak %83.3’lük bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırayı, %16.7’lik bir oranla “Hiçbir Zaman” görüşü son sırayı almıştır. Bu görevin yerine getirilme düzeyine ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.83’tür. Bu değer, yönetici görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu; araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüklerinin büyük bir bölümünün bu görevi yerine getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.11. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik görevlerine ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma ölçeğinde yer alan yedi maddeden elde edilen veriler üzerinde yapılan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analiz sonuçları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26’da görüldüğü gibi, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin görev ve sorumlulukları arasında yer alan *“Uygulama okullarını ziyaret ederek öğretmenlik uygulamalarını denetlemek.”* maddesine ilişkin olarak, koordinatörlerin %66.7’sinin “Genellikle” görüşünde birleştiği, diğerlerinin ise “Her Zaman” ve “Ara Sıra” görüşlerini paylaştıkları görülmektedir. Bu maddeye ilişkin

olarak koordinatörlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.00'tür. Bu değer, koordinatörlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin, öğretmenlik uygulaması sürecini denetleme görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak nitel veri analizi sonucunda uygulama öğretmenlerinin, uygulama sürecini denetleyen kimsenin olmamasından yakınması dikkate alındığında ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Öğretmenlik uygulamalarının etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri almak.*” maddesine katılımcıların %66.7'si “Her Zaman” ve %33.3'ü “Genellikle” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye 4.66 aritmetik ortalamayla katılımcılar “Her Zaman” düzeyinde birleşmişlerdir. Ortaya çıkan sonuç koordinatörlerin öğretmenlik uygulamalarının etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri alma görevini yerine getirdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

“*Fakülte-uygulama okulu işbirliği sürecinde yönetim işlerini yürütmek ve eşgüdüm sağlamak.*” maddesine yönelik olarak koordinatörler “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşlerini paylaşmaktadırlar. Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri bu maddeye 4.50 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, koordinatörlerin fakülte-okul arasında eşgüdümü sağlama görevini üst düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. Ancak nitel veri analizi sonucunda özellikle uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının fakülte-okul arasındaki işbirliği eksikliğine vurgu yapmaları, bu madde için ortaya çıkan sonucun gerçeklik derecesini tartışma konusu yapmaktadır.

Veri toplama aracıda bulunan “*Fakülte uygulama koordinatörünün düzenlediği toplantılara, seminerlere vb. etkinliklere katılmak.*” maddesine katılımcı görüşleri arasında %66.7'lik bir oranla “Genellikle” görüşü ilk sırayı, %33.3'lük bir oranla “Her Zaman” görüşü son sırayı almıştır. Bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.33 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak; koordinatörlerin, fakülte uygulama koordinatörünün düzenlediği toplantılara, seminerlere vb. etkinliklere katıldığını göstermektedir.

Tablo 26: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörlerin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (N=6)

Görev ve Sorumluluklar			Her Zaman		Genel -likle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		$\bar{x}$	SS
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
MEM Uygulama koordinatörünün görevleri.	1	Uygulama okullarını ziyaret ederek öğretmenlik uygulamalarını denetlemek.	1	16.7	4	66.7	1	16.7	-	-	-	-	4.00	.63
	2	Öğretmenlik uygulamalarının etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli önlemleri almak.	4	66.7	2	33.3	-	-	-	-	-	-	4.66	.51
	3	Fakülte-uygulama okulu işbirliği sürecinde yönetim işlerini yürütmek ve eşgüdüm sağlamak.	3	50.0	3	50.0	-	-	-	-	-	-	4.50	.54
	4	Fakülte uygulama koordinatörünün düzenlediği toplantılara, seminerlere vb. etkinliklere katılmak.	2	33.3	4	66.7	-	-	-	-	-	-	4.33	.51
	5	Uygulama okulu seçilebilecek okulların müdürleri ile işbirliği yaparak, uygulama okullarını ve her okulun öğretmen adayı kontenjanını, öğretmenlik alanları itibarıyla belirlemek.	4	66.7	2	33.3	-	-	-	-	-	-	4.66	.51
	6	Fakülte-uygulama okulu işbirliği çerçevesinde fakültece yapılan kurs, seminer, toplantı vb. etkinliklere uygulama öğretmenlerinin ve okul uygulama koordinatörlerinin katılımını sağlamak.	2	33.3	3	50.0	1	16.7	-	-	-	-	4.16	.75
	7	Fakülte ve okul uygulama koordinatörleriyle birlikte uygulama okullarını ve bu okullarda uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanları bir liste halinde belirlemek ve belirlenen bu listeyi fakülteye ulaştırmak.	4	66.7	-	-	2	33.3	-	-	-	-	4.33	1.03

Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri *“Uygulama okulu seçilebilecek okulların müdürleri ile işbirliği yaparak, uygulama okullarını ve her okulun öğretmen adayı kontenjanını, öğretmenlik alanları itibariyle belirlemek.”* maddesine koordinatörlerinin %66.7’si “Her Zaman”, %33.3’ü “Genellikle” görüşünde birleşmişlerdir. Koordinatörler bu maddeye 4.66 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyindeki görüşte fikir birliğine vardıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin uygulama okulunu ve aday sayısını belirleme sürecinde uygulama okul yönetimiyle işbirliği yaptıklarını göstermektedir.

Ölçekte yer alan *“Fakülte-uygulama okulu işbirliği çerçevesinde fakültece yapılan kurs, seminer, toplantı vb. etkinliklere uygulama öğretmenlerinin ve okul uygulama koordinatörlerinin katılımını sağlamak.”* görev türüne ilişkin olarak, katılımcıların yarısı “Genellikle”, %33.3’ü “Her Zaman” ve %16.7’si “Ara Sıra” görüşünü savunmaktadırlar. Aritmetik ortalama değeri açısından bu görevin yerine getirilme düzeyi 4.16 ile “Genellikle” şeklindedir. Bu durum koordinatörlerin, uygulama öğretmenleri ve okul uygulama koordinatörlerinin fakültelerce yapılan kurs, seminer, toplantı vb. etkinliklere katılımını sağlama konusunda görevlerini tam olarak yerine getir(e)medikleri şeklinde yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu sonucun nedenleri arasında fakültelerin, uygulama öğretmenleri ve okul uygulama koordinatörlerine yönelik toplantı, seminer ve kurs düzenle(ye)memesi örnek gösterilebilir.

Tablo 26’da son sırada yer alan *“Fakülte ve okul uygulama koordinatörleriyle birlikte uygulama okullarını ve bu okullarda uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanları bir liste halinde belirlemek ve belirlenen bu listeyi fakülteye ulaştırmak.”* görevine ilişkin olarak, koordinatörlerin %66.7’si “Her Zaman”, %33.3’ü “Ara Sıra” görüşünü belirtmişlerdir. Bu görevin yerine getirilme düzeyine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.33’tür. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörlerinin bu görevi yerine getirmede önemli bir eksikliklerinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.12. Fakülte Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Fakülte yönetiminin görevlerine ve sorumluluklarına ilişkin ölçekteki dokuz maddeden edinilen veriler için yapılan analizlerin sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Fakülte Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (N=6)

Görev ve Sorumluluklar			Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		$\bar{x}$	SS
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Fakülte yönetiminin görevleri.	1	Fakülte uygulama koordinatörünü belirlemek.	6	100.0	-	-	-	-	-	-	-	-	5.00	.00
	2	Uygulama okullarındaki etkinlikleri denetlemek.	1	16.7	5	83.3	-	-	-	-	-	-	4.16	.40
	3	Fakülte uygulama öğretim elemanlarını belirlemek.	6	100.0	-	-	-	-	-	-	-	-	5.00	.00
	4	Milli eğitim müdürlüğüyle gerekli resmi yazışmaları yapmak.	6	100.0	-	-	-	-	-	-	-	-	5.00	.00
	5	Uygulama okullarındaki etkinliklerin, etkili şekilde yürütülmesini sağlamak.	1	16.7	5	83.3	-	-	-	-	-	-	4.16	.40
	6	Bu derslerin amaçlarına ulaşması için uygulama okullarıyla işbirliği yapmak.	2	33.3	4	66.7	-	-	-	-	-	-	4.33	.51
	7	Uygulama öğretim elemanını belirlerken bölümlerin önerilerini dikkate almak.	5	83.3	1	16.7	-	-	-	-	-	-	4.83	.40
	8	Fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenlemek.	3	50.0	1	16.7	2	33.3	-	-	-	-	4.16	.98
	9	Uygulama okullarını belirlerken millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörüyle işbirliği yapmak.	3	50.0	1	16.7	2	33.3	-	-	-	-	4.16	.98

Fakülte yönetiminin görevleri ve sorumlulukları arasında yer alan “*Fakülte uygulama koordinatörünü belirlemek.*” maddesine ilişkin olarak, araştırmaya katılan fakülte yöneticilerinin tamamı “Her Zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Bu maddeye ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 5.00’tir. Bu değer, görüşlerin “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan sonuç, yöneticilerin fakülte uygulama koordinatörünün belirleme görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Veri toplama aracında yer alan “*Uygulama okullarındaki etkinlikleri denetlemek.*” maddesine ilişkin yöneticilerin %83.3’ü “Genellikle” görüşünde birleşmişlerdir. Yöneticilerin dörtte biri ise “Her Zaman” görüşünü savunmaktadır. Bu görevin ve sorumluluğun yerine getirilmesine ilişkin olarak fakülte yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16’dır. Bu değer “Genellikle” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgulara dayanarak, fakülte yöneticilerinin uygulama okullarındaki etkinlikleri denetleme görevini tam olarak yerine getirmedikleri söylenebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Fakülte uygulama öğretim elemanlarını belirlemek.*” maddesine yönelik olarak yöneticilerin tamamı “Her Zaman” görüşünü savunmaktadırlar. Bu madde için belirtilen görüşlerinin aritmetik ortalaması 5.00 olup bu değer “Her Zaman” düzeyine karşılık gelmektedir. Ortaya çıkan sonuç, fakülte yöneticilerinin uygulama öğretim elemanlarını belirleme görevini tam olarak yerine getirdiklerini göstermektedir.

Veri toplama aracında yer alan “*Milli eğitim müdürlüğüyle gerekli resmi yazışmaları yapmak.*” görev türüne ilişkin olarak fakülte yöneticilerinin hepsi “Her Zaman” görüşünü benimsemektedirler. Bu maddeye ilişkin olarak yöneticilerin 5.00 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde bir görüşte birleştikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak, araştırmaya katılan fakülte yöneticilerinin milli eğitim müdürlüğü ile gerekli yazışmaları eksiksiz yaptıkları değerlendirilebilir.

“*Uygulama okullarındaki etkinliklerin, etkili şekilde yürütülmesini sağlamak.*” maddesine yöneticiler %83.3’ünün “Genellikle” ve %16.7’sinin “Her Zaman” görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16 ve bu değer karşılık geldiği görüş ise “Genellikle”dir. Elde edilen sonuç fakülte yönetiminin uygulama etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlama noktasında az da olsa eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 27’de yer alan “*Bu derslerin amaçlarına ulaşması için uygulama okullarıyla işbirliği yapmak.*” maddesine yönelik olarak katılımcılar %66.7 ile “Genellikle” ve %33.3 ile “Her Zaman” görüşlerini paylaşmışlardır. Bu görev ve sorumluluğa yönelik olarak yöneticilerin 4.33 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” görüşünde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç fakülte yöneticilerinin uygulama okullarıyla işbirliği yaptıkları şeklindedir. Ancak nitel veri analizinden ortaya çıkan sonuç hem okul yönetici ve koordinatörlerinin, hem de uygulama öğretmen ve adaylarının fakülte-okul işbirliği eksikliğine dikkat çekmeleri, bu sonucun güvenilirliğini tartışma konusu yapmaktadır.

Fakülte yönetiminin “*Uygulama öğretim elemanını belirlerken bölümlerin önerilerini dikkate almak.*” maddesine ağırlıklı olarak %83.3 ile “Her Zaman” görüşünde fikir birliği içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin bu görevi 4.83 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç fakülte yöneticilerinin, bölüm önerilerini dikkate alarak uygulama öğretim elemanlarını belirledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenlemek.*” görev türüne ilişkin olarak, katılımcıların yarısı “Her Zaman”, %33.3’ü “Ara Sıra” ve %16.7’si “Genellikle” görüşünü savunmaktadırlar. Aritmetik ortalama değeri açısından bu görevin yerine getirilme düzeyi 4.16 ile “Genellikle” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durum fakülte yönetiminin, biraz eksikliklerinin olduğunu gösterse de fakülte-okul işbirliği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenledikleri anlaşılmaktadır. Ancak nitel veri analizi sonucunda çoğu katılımcı türünün fakülte-okul arası işbirliğinin eksikliğine işaret etmeleri, bu maddeden elde edilen sonucun manidarlığını tartışma konusu yapmaktadır.

Tablo 27’de son sırada yer alan “*Uygulama okullarını belirlerken millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörüyle işbirliği yapmak.*” görev türüne ilişkin olarak, yöneticilerin %50.0’si “Her Zaman”, %33.3’ü “Ara Sıra” ve %16.7’si “Genellikle” görüşünde birleşmişlerdir. Bu görevin yerine getirilme düzeyine ilişkin olarak fakülte yönetimi görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16’dır. Bu değer, fakülte yönetimi görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, araştırmaya katılan fakülte yöneticilerin bu görevi yeri getirmede önemli bir eksikliklerinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.13. Fakülte Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Fakülte uygulama koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, *“Uygulama sürecinin aksamaması için önlemler almak.”* maddesine ilişkin olarak, koordinatörlerin %83.3’ü “Her Zaman” ve %16.7’si “Genellikle” görüşünü belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatörlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.83’tür. Bu değer, koordinatörlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik uygulaması sürecinin verimli geçmesi için araştırmaya katılan fakülte uygulama koordinatörlerinin gerekli önlemleri aldığı ve bu konuda üzerlerine düşen görevi eksiksiz yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan *“Uygulama çalışmalarını fakülte adına izlemek ve denetlemek.”* maddesine katılımcıların maddesine yönelik olarak koordinatörler “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşlerini sayıca eşit olarak paylaşmaktadırlar. Fakülte uygulama koordinatörleri bu maddeye 4.50 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, fakülte koordinatörlerinin uygulama çalışmalarını izleme ve denetleme görevini üst düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. Ancak nitel veri analizi sonucunda özellikle uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fakülte ve öğretim elemanı tarafından sürecin izlenmediği ve denetlenmediği bulgusu dikkate alındığında, bu madde için ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür.

“Bölüm uygulama koordinatörleri arasında eşgüdüm sağlamak.” maddesine yönelik olarak koordinatörler “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşlerini paylaşmaktadırlar. Fakülte uygulama koordinatörleri bu maddeye 4.50 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, koordinatörlerin, bölüm uygulama koordinatörleri arasında eşgüdüm sağlama görevini yerine getirdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yürütülme sürecini değerlendirmek.*” maddesine yönelik olarak okul koordinatörlerinin %50.0’si “Genellikle”, %33.3’ü “Ara Sıra” ve %16.7’si “Her Zaman” görüşüne katılmışlardır. Fakülte koordinatörleri bu maddeye 3.83 aritmetik ortalama ile “Genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yürütülme sürecini değerlendirme görevinin fakülte uygulama koordinatörlerince yerine getirilmesinde eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracında bulunan “*Uygulama öncesinde ilgili kurumlarla gerekli yazışmaları yapmak ve ilgili kurumlardan izin almak.*” maddesine katılımcı görüşleri arasında %83.3’ü “Her Zaman” görüşünde birleşmiştir. Bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.83 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak; araştırmaya katılan koordinatörlerin gerekli yazışmaları yapma ve izin alma görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“*Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesi için girişimlerde bulunmak.*” maddesine fakülte koordinatörlerinin %83.3’ü “Her Zaman”, %16.7’si “Genellikle” görüşünde birleşmişlerdir. Koordinatörlerin bu maddeye 4.83 aritmetik ortalama ile “Her Zaman” düzeyindeki görüşte fikir birliğine vardıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, fakülte koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde ortaya çıkan sorunları gidermeye yönelik girişimlerde bulunduklarını göstermektedir. Ölçekte yer alan “*Uygulama etkinliklerini yasa, yönetmelik ve yönerge hükümlerine göre planlayıp düzenlerim.*” görev türüne ilişkin olarak, koordinatör görüşleri arasında %83.3’lük bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırada, %16.7’lik bir oranla “Genellikle” görüşü ikinci sırada yer almaktadır. Aritmetik ortalama değeri açısından bu görevin yerine getirilme düzeyi 4.83 ile “Her Zaman” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durum, koordinatörlerin uygulama etkinliklerini resmi hükümlere göre planlayıp düzenledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Veri toplama aracında bulunan bir diğer görev türü olan “*Uygulama okullarını belirlerken bölüm uygulama koordinatörlerinden yardım veya fikir almak.*” maddesine fakülte koordinatörlerinin %66.7’si “Genellikle” %33.3’ü “Her Zaman” görüşünde yoğunlaşmışlardır. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatörlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4.33 ve ortaya çıkan görüş “Her Zaman”dır. Bu bulguya dayanarak,

uygulama okullarını belirlerken fakülte uygulama koordinatörlerinin bölüm uygulama koordinatörüyle eşgüdüm içerisinde hareket ettiği söylenebilir

Tablo 28 incelendiğinde, fakülte uygulama koordinatörlerinin görevleri ve sorumlulukları arasında yer alan “*Milli eğitim müdürlüğüyle görüşerek bölüm koordinatörlerinin belirlediği okulların listesini hazırlamak.*” maddesine ilişkin olarak, araştırmaya katılan koordinatörlerin yarısı “Her Zaman” %33.3’ü “Ara Sıra” ve %16.7’si “Genellikle” görüşünde birleştikleri elde edilmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16’dır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, fakülte uygulama koordinatörlerinin, uygulama okullarını milli eğitim müdürlüğüyle görüşerek uygulama okulların listesini hazırladıkları ancak bu görevi yerine getirmede bazı eksiklerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında önceki yıllarda uygulama okulu seçilen okulların tekrar seçilmesi etkilemiş olabilir.

“*Bölüm ve milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleriyle birlikte uygulama okullarını ve kontenjanlarını belirlemek.*” maddesi için katılımcıların %50.0’si “Her Zaman”, %33.3’ü “Ara Sıra” ve %16.7’si “Genellikle” görüşünü savunmaktadırlar. Bu madde için genel olarak koordinatörlerin katılım ortalamasının 4.16 olduğu ve “Genellikle” görüşünü savundukları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuç, fakülte uygulama koordinatörlerinin, uygulama okulunu ve bu okullara gidecek öğretmen aday sayısını belirlerken, bölüm ve milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleriyle işbirliği yapma konusunda üzerine düşen görevi tam olarak yerine getir(e)medikleridir.

Veri toplama aracında yer alan “*Öğretmenlik alanlarına göre öğretmen adayı sayılarını her öğretim dönemi başında ilgili bölüm ve ana bilim dalı başkanı ile ortaklaşa belirlemek.*” maddesine yönelik olarak koordinatörlerin yarısı “Her Zaman” %33.3’ü “Genellikle” ve %16.7’si “Ara Sıra” görüşüne katılmışlardır. Fakülte uygulama koordinatörleri bu maddeye 4.33 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, uygulama öğretmen aday sayılarını belirlerken koordinatörlerin ilgili kişilerden görüş aldıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Ölçekte yer alan “*Bölüm uygulama koordinatörleriyle işbirliği yaparak bir uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının 15’i geçmemesine dikkat etmek.*” görev türüne ilişkin olarak koordinatör görüşleri arasında %83.3’lük bir oranla “Her

Zaman” görüşü ilk sırada yer almaktadır. Koordinatörler bu görevi yerine getirme düzeyi olarak 4.83 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” görüşünde ortak karar kılmışlardır. Bu bulgu koordinatörlerin, koordinatörler tarafından bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının 15'i geçmemesine dikkat ettiklerini göstermektedir. Ancak bazı fakültelerde bir sınıfta yer alan uygulama öğretmen adaylarının tamamının bir öğretim elemanına verilmesi, ortaya çıkan sonucun güvenilirliğini düşürmektedir.

Veri toplama aracında yer alan “*Bölüm ve millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleriyle işbirliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama okullarında uygulamaya başlamasını sağlamak.*” maddesine yönelik olarak %83.3'lük bir oranla katılımcıların büyük çoğunluğu “Her Zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.66 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak; araştırmaya katılan koordinatörlerin, öğretmen adaylarının okullarında uygulamaya başlamasını sağladıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 28’de son sırada yer alan “*Uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi hazırlayıp millî eğitim müdürlüğüne göndermek.*” görevine ilişkin olarak katılımcıların %83.3’ü “Her Zaman” görüşünde birleşmiştir. Bu görevin yerine getirilme düzeyine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.83’tür. Bu değer, görüşlerin “Her Zaman” düzeyinde olduğunu ve fakülte uygulama koordinatörlerinin bu görevi yerine getirme konusunda üzerlerine düşeni yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.14. Bölüm Uygulama Koordinatörlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bölüm uygulama koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması öğretim programına ilişkin görevlerine ve sorumluluklarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma ölçeğinde yer alan on iki maddeye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Bölüm Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (N=14)

Görev ve Sorumluluklar			Her Zaman		Genel -likle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		$\bar{x}$	SS
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Bölüm uygulama koordinatörünün görevleri.	1	Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarına dağılımını yapmak.	14	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5.00	.00
	2	Uygulama sürecinde uygulama öğretim elemanlarına danışmanlık yapmak.	-	-	10	71.4	4	28.6	-	-	-	-	3.71	.46
	3	Uygulama okulunun istekleri varsa, bu istekleri ilgili kişi veya yerlere bildirmek.	7	50.0	7	50.0	-	-	-	-	-	-	4.50	.51
	4	Bölüm uygulama öğretim elemanları arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlamak.	7	50.0	7	50.0	-	-	-	-	-	-	4.50	.51
	5	Uygulama okullarına gözlem ve uygulamalar konusunda gerekli danışmanlık hizmeti sağlamak.	4	28.6	7	50.0	3	21.4	-	-	-	-	4.07	.73
	6	Uygulama okulu koordinatörü ile iletişim kurmak ve uygulama programının takvimini belirlemek.	11	78.6	3	21.4	-	-	-	-	-	-	4.78	.42
	7	Uygulama öğretmenlerine öğretmen yetiştirme programında yapılan yenilikler hakkında bilgi vermek.	4	28.6	7	50.0	-	-	3	21.4	-	-	3.85	1.09
	8	Uygulama okullarını ve bu okullara gidecek öğretmen adaylarını belirlemek, bunu ilgili kişi ve yerlere bildirmek.	11	78.6	-	-	-	-	-	-	3	21.4	4.14	1.70
	9	Uygulama öğretim elemanlarını uygulama süreci, gözlem, değerlendirme ve formlar konusunda bilgilendirmek.	7	50.0	4	28.6	3	21.4	-	-	-	-	4.28	.82
	10	Uygulama öğretim elemanlarını plan, öğretim araçları, ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemleri konularında bilgilendirmek.	-	-	10	71.4	-	-	4	28.6	-	-	3.42	.93
	11	Uygulama okulu koordinatörü, öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla görüşerek ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunları çözmeye çalışmak.	7	50.0	7	50.0	-	-	-	-	-	-	4.50	.51
	12	Uygulama öğretim elemanlarının ve bu kişilerin sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının listesini fakülte uygulama koordinatörüne iletmek.	8	57.2	3	21.4	3	21.4	-	-	-	-	4.14	1.23

Tablo 29’da da görüldüğü gibi, bölüm uygulama koordinatörlerinin görevleri ve sorumlulukları arasında yer alan “*Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarına dağılımını yapmak.*” maddesine ilişkin olarak, bölüm koordinatörlerinin tamamı “Her Zaman” görüşünde birleşmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatörlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 5.00’tir. Bu değer, koordinatörlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan bölüm uygulama koordinatörlerinin bu görevi tam olarak yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“*Uygulama sürecinde uygulama öğretim elemanlarına danışmanlık yapmak.*” maddesine bölüm uygulama koordinatörlerinin %71.4’ü “Genellikle”, %28.6’sı “Ara Sıra” şeklindeki görüşe katılmışlardır. Bölüm koordinatörleri bu maddeye 3.71 aritmetik ortalamayla “Genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ortaya çıkan sonuç bölüm uygulama koordinatörlerinin uygulama öğretim elemanlarına danışmanlık görevini tam olarak yerine getir(e)medikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma ölçeğinde yer alan “*Uygulama okulunun istekleri varsa, bu istekleri ilgili kişi veya yerlere bildirmek.*” maddesine yönelik olarak bölüm uygulama koordinatörleri “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşlerini paylaşmaktadırlar. Koordinatörler bu maddeye 4.50 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, bölüm uygulama koordinatörlerinin uygulama okulunun isteklerini ilgili kişi veya yerlere bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak nitel veri analizi sonucunda fakülte-okul arası iletişim ve işbirliği eksikliğinin vurgulanması dikkate alındığında, bu madde için ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür.

Veri toplama aracında bulunan “*Bölüm uygulama öğretim elemanları arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlamak.*” maddesine katılımlar “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşlerini eşit olarak benimsemişlerdir. Bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.50 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan koordinatörlerin uygulama öğretim elemanları arasında koordinasyon ve işbirliğini sağlama görevini eksiksiz olarak yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“*Uygulama okullarına gözlem ve uygulamalar konusunda gerekli danışmanlık hizmeti sağlamak.*” maddesine bölüm koordinatörlerinin %28.6’sı “Her Zaman”

görüşünü, %50.0'si “Genellikle” görüşünü ve %21.4'ü ise “Ara Sıra” görüşünü belirtmişlerdir. Koordinatörler bu maddeye 4.07 aritmetik ortalamayla “Genellikle” düzeyindeki görüşte fikir birliğine vardıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, koordinatörler tarafından uygulama okullarına yönelik danışmalık hizmetinin üst düzeyde sağlanmadığını göstermektedir.

Ölçekte yer alan “*Uygulama okulu koordinatörü ile iletişim kurmak ve uygulama programının takvimini belirlemek.*” görev türüne ilişkin olarak, koordinatör görüşleri arasında %78.6'lık bir oranla “Her Zaman” görüşü ilk sırada yer alırken, %21.4'lük bir oranla “Genellikle” görüşü ikinci sırada yer almaktadır. Aritmetik ortalama değeri açısından bu görevin yerine getirilme düzeyi 4.78 ile “Her Zaman” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durum, bölüm uygulama koordinatörlerin uygulama okulu koordinatörleri ile iletişim kurdukları ve uygulama programının takvimini birlikte belirlediklerini göstermektedir. Ancak nitel verilerden elde edilen bulgular arasında, fakülte-okul arası işbirliği ve iletişim eksikliği de yer almaktadır. Bu durumda bu maddeye yönelik ortaya çıkan sonuç güvenilirlik açısından düşündürücü özelliğe sahiptir.

Veri toplama aracıda bulunan bir diğer görev türü olan “*Uygulama öğretmenlerine öğretmen yetiştirme programında yapılan yenilikler hakkında bilgi vermek.*” maddesine bölüm koordinatörlerinin %50.0'si “Genellikle” görüşünü, diğerleri ise “Her Zaman” ve “Ara Sıra” görüşünü savunmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatörlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.75 ve ortaya çıkan görüş “Genellikle”dir. Bu bulguya dayanarak, koordinatörlerin bu görevi eksik bir şekilde yerine getirdikleri söylenebilir.

Bölüm uygulama koordinatörlerinin görevleri ve sorumlulukları arasında yer alan “*Uygulama okullarını ve bu okullara gidecek öğretmen adaylarını belirlemek, bunu ilgili kişi ve yerlere bildirmek.*” maddesine ilişkin olarak, koordinatörlerin %78.6'sının “Her Zaman”, %21.4'ünde “Hiçbir Zaman” görüşünde birleştikleri elde edilmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.14'tür. Bu değer, görüşlerin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, koordinatörlerin bu görevi yerine getir(e)medikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak uygulama okullarını ve bu okullara gidecek öğretmen adaylarını belirleme işi temelde fakülte uygulama koordinatörüne ait olduğu için ortaya çıkan sonuç olağandır.

“Uygulama öğretim elemanlarını uygulama süreci, gözlem, değerlendirme ve formlar konusunda bilgilendirmek.” maddesi için katılımcıların yarısı “Her Zaman” görüşünü, %28.6’sı “Genellikle” görüşünü ve %21.4’ü ise “Ara Sıra” görüşünü dikkate almışlardır. Bu madde için, genel olarak koordinatörlerin katılım ortalamasının 4.28 olduğu ve “Her Zaman” görüşünü savundukları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuca göre koordinatörlerin, uygulama öğretim elemanlarını bilgilendirme konusunda üzerlerine düşüne görevi yerine getirdikleri yorumu yapılabilir.

Veri toplama aracında yer alan *“Uygulama öğretim elemanlarını plan, öğretim araçları, ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemleri konularında bilgilendirmek.”* maddesine yönelik olarak bölüm uygulama koordinatörlerinin %71.4’ü “Genellikle” ve %28.6’sı “Nadiren” görüşüne katılmışlardır. Bölüm koordinatörleri bu maddeye 3.42 aritmetik ortalamayla “Genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, plan, öğretim araçları, ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemleri konularında uygulama öğretim elemanlarını bilgilendirme görevini üst düzeyde yerine getirmedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Ölçekte yer alan *“Uygulama okulu koordinatörü, öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla görüşerek ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunları çözmeye çalışmak.”* görev türüne ilişkin olarak, koordinatörler “Her Zaman” ve “Genellikle” görüşlerine eşit düzeyde katılmışlardır. Bölüm uygulama koordinatörlerinin bu görevi yerine getirme düzeyi olarak 4.50 aritmetik ortalamayla “Her Zaman” görüşünde ortak karar kılmışlardır. Bu bulgu koordinatörlerin, öğretmenlik uygulaması sürecinde ortaya çıkan sorunları ilgili kişilerle görüşerek çözmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Tablo 29’da son sırada yer alan *“Uygulama öğretim elemanlarının ve bu kişilerin sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının listesini fakülte uygulama koordinatörüne iletmek.”* görevine ilişkin olarak koordinatörlerin %57.2’sinin “Her Zaman” görüşünde birleştikleri, diğer koordinatörlerin de “Genellikle” ve “Ara Sıra” görüşlerine eşit düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu görevin yerine getirilme düzeyine ilişkin olarak koordinatör görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.14’tür. Bu değer, koordinatör görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyindedir. Bu bulgu, bölüm uygulama koordinatörlerinin, fakülte uygulama koordinatörüne uygulama öğretim elemanlarının ve bu kişilerin sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının listesini iletme görevini üst düzeyde yerine getirmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

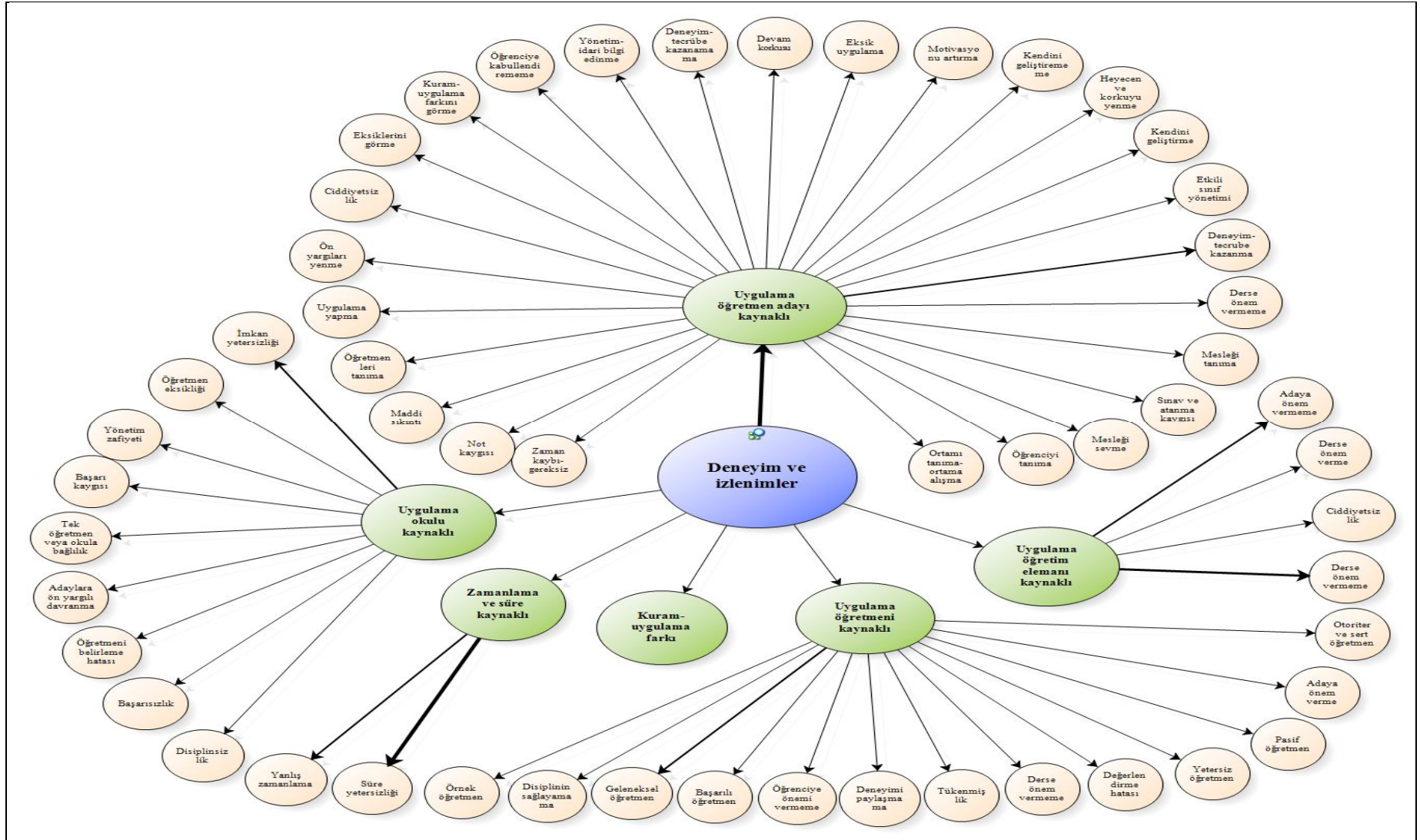
Bu bölümde nitel veri toplama araçları ile elde edilen görüşlere ait bulgular sunulmuştur. Nitel görüşme formlarından elde edilen görüşler QSR NVivo 8.0 programı ile analize tabi tutulmuştur. Uygulama öğretmen adayları, öğretim elemanları ve öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik deneyim ve izlenimleri, sorunları ve öneriler hakkında elde edilen görüşler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca milli eğitim müdürlükleri yönetimi ve uygulama koordinatörleri, uygulama okulları yönetimi ve koordinatörleri, fakülte yönetimi ile fakülte ve bölüm uygulama koordinatörlerinin sorunlarına ilişkin elde edilen görüşlerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulama Öğretmen Adayı Deneyim ve İzlenimlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Nitel veri analizi sürecinde öncelikle uygulama öğretmen adayı kaynaklı “deneyim ve izlenimler” başlığı altında altı ana (parent) kategori elde edilmiştir. Bu ana kategoriler altındaki alt kategorilere yapılan yüklemelerle nitel analiz son şeklini almıştır. Deneyim ve izlenimlere yönelik oluşturulan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı,
- ✓ Uygulama okulu kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretim elemanı kaynaklı,
- ✓ Zamanlama ve süre kaynaklı,
- ✓ Kuram ve uygulama farkı kaynaklı deneyim ve izlenimler.

Şekil 4’te uygulama öğretmen adaylarının deneyim ve izlenimler başlığına ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü daha açık bir şekilde gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategoriye ilişkin atamaların kimler tarafından ve kaç kez yapıldığı Tablo 30’da detaylı olarak gösterilmektedir.



Şekil 4: Uygulama Öğretmen Adaylarının Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 30: Uygulama Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Deneyim ve İzlenimlere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		ABD				Fakülte					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	F.Ü. E.F.	E.Ü. E.F.	A.Ü. K.K. E.F.	D.Ü. ZGEF	İ.Ü. E.F.	A.İ.Ç.Ü. E.F.
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimler	64	145	76	63	13	57	61	24	16	30	37	41
Deneyim ve tecrübe kazanma	25	56	24	18	23	16	25	10	8	11	14	13
Mesleği tanıma	14	34	10	13	12	13	14	9	4	4	8	9
Uygulama yapma	8	15	6	5	7	5	6	4	-	2	5	6
Eksiklerini görme	10	9	6	1	7	5	7	1	1	4	3	3
Öğrenciyi tanıma	8	10	5	3	5	5	2	4	3	3	3	3
Mesleği sevmeye	5	7	2	2	4	4	-	2	-	4	2	4
Hevecanı ve korkuyu venme	-	11	2	7	-	2	-	1	-	2	6	2
Ortamı tanıma-ortama alışma	4	6	3	2	2	3	2	1	-	1	3	3
Deneyim-tecrübe kazanmama	2	7	3	4	2	-	2	-	1	2	2	2
Motivasyonu artırma	2	6	4	1	1	2	4	-	1	-	1	2
Etkili sınıf yönetimi	5	3	3	2	2	1	1	2	1	2	1	1
Zaman kaybı-gereksiz	3	4	3	1	2	1	1	-	2	2	-	2
Eksik uygulama	5	2	3	2	1	1	3	-	1	3	-	-
Öğretmenleri tanıma	2	3	1	1	1	2	1	-	1	-	1	2
Kendini geliştirme	2	3	2	2	-	1	1	-	1	1	-	2
Kuram-uygulama farkını görme	2	1	1	-	2	-	3	-	-	-	-	-
Sınav ve atanma kaygısı	-	3	-	-	2	1	-	-	-	1	-	2
Ciddiyetsizlik	2	1	1	-	2	-	1	2	-	-	-	-
Kendini geliştirememeye	1	1	-	2	-	-	1	-	-	1	-	-
Derse önem vermemeye	1	1	-	2	-	-	-	-	-	1	1	-
Devam korkusu	1	1	1	-	1	-	1	-	-	-	1	-
Öğrenciyi kabullendirememeye	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Yönetim-idari bilgi edinme	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Ön vargıları venme	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Maddi sıkıntı	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Not kaygısı	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler	36	27	22	10	16	15	24	4	7	11	6	11
Geleneksel öğretmen	12	7	8	3	7	1	6	1	3	3	1	5
Derse önem vermemeye	8	8	5	3	4	4	7	1	2	3	1	2
Yetersiz öğretmen	4	5	-	3	4	2	2	1	2	2	1	1
Örnek öğretmen	4	5	2	-	3	4	4	-	-	3	1	1
Adaya önem verme	5	3	3	-	1	4	4	2	-	-	-	2
Başarılı öğretmen	3	5	2	1	3	2	3	1	1	1	2	-
Otoriter-sert öğretmen	5	1	2	2	-	2	1	-	1	2	1	1
Öğrenciyi önem vermemeye	1	1	-	-	-	2	1	-	-	-	-	1
Disiplini sağlayamama	-	2	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-
Deneyimi paylaşmama	2	-	1	-	-	1	2	-	-	-	-	-
Değerlendirme hatası	2	-	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Pasif öğretmen	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Tükenmişlik	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimler	10	21	12	5	6	8	9	1	1	8	2	10
İmkân yetersizliği	4	13	5	3	3	6	3	-	-	6	2	6
Yönetim zafiyeti	3	3	3	1	1	1	3	-	-	2	-	1
Adaylara ön vargılı davranma	4	2	3	1	-	1	-	1	1	-	-	3
Disiplinsizlik	2	3	-	1	3	1	1	-	-	1	-	3
Başarısızlık	-	3	1	-	-	2	-	-	-	1	1	1
Tek öğretmen veya okula bağlılık	-	2	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-
Öğretmeni belirleme hatası	2	-	-	1	-	1	1	-	-	1	-	-
Öğretmen eksikliği	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Başarı kaygısı	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimler	12	7	8	3	5	3	8	1	3	4	2	1
Derse önem vermemeye	8	6	5	3	3	3	7	1	2	2	1	1
Adaya önem vermemeye	6	1	5	1	-	1	2	-	2	3	-	-
Derse önem verme	1	1	-	-	2	-	1	-	-	-	1	-
Ciddiyetsizlik	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimler	5	7	7	1	2	2	1	2	1	-	4	4
Süre yetersizliği	4	7	7	1	2	1	1	2	1	-	3	4
Yanlış zamanlama	3	1	-	1	1	2	-	1	-	-	2	1
Kuram-uygulama farkı kaynaklı deneyim ve izlenimler	4	6	3	4	-	3	5	1	-	1	2	1

4.2.1.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlmeler

Uygulama öğretmen adayları, deneyim ve tecrübe kazanma, mesleği sevmeye, uygulama yapma, eksiklerini görme ve öğrenciyi tanıma konularında yaşadıkları deneyim ve izlenimlerin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kategori altında yer alan alt (child) kategorilere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Deneyim ve tecrübe kazanma: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin deneyim ve tecrübe kazanma temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle ders sunumu, idari işlerin yürütülmesi, sınıf yönetimi, alan ve meslek bilgisi, ders işleme süreci, öğrenciyle etkili iletişim vb. konularda deneyim ve tecrübe kazandıkları ortaya çıkmıştır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Bu ders bizlere tecrübe sağlamak konusunda başarılı oldu. Ders sunumu yaparak az da olsa eğitim sürecinin pratikte faydasını uyguladığını gördük.” (1,2,4,85).

“Öğretmenlikle ilgili gerek derslere girip deneyim kazanma gerekse okulla ilgili idari işlerin yürütülmesi konusunda oldukça deneyim kazandım ve her hafta isteyerek uygulama okuluna gittim.” (2,1,3,277).

“Öğretmenlik uygulamasında aday öğretmen olarak öğretmenlik için deneyim kazandık. Sınıf yönetiminin, öğrencileri derse katıp etkili öğretme – öğrenmenin nasıl olduğunu ve gerçekleştiğini, uygulama öğretmenimin alan ve mesleki bilgi deneyimlerinden yararlandık.” (4,2,4,797).

“Öğretmen adaylarının gerek ders işleniş gereği okul yapısı gerekse öğrenci iletişimde tecrübe kazanmamız ve geleceğe yönelik bilgi sahibi olmamız açısından çok güzel bir uygulama. Kendimizi bir öğretmen gibi görmemizi sağladı.” (5,2,2,639).

“Şüphesiz çok önemli bir deneyimdi. Olması gerekende aslında bu. İleride yaşayacağımız olası sorunlara getireceğimiz çözümleri önceden kestirebilmeyi, nerede nasıl davranacağımızı ve önemlisi öğrenciye nasıl yaklaşacağımızı öğretti bize.” (6,2,3,431).

“Öğretmenlik mesleği hakkında az da olsa deneyim kazandım.” (3,1,2,848).

Mesleği tanıma: Uygulama öğretmen adaylarının mesleği tanıma temasına 48 adayın görüş bildirdiği ve öğretmenlik uygulaması dersinin mesleği tanımlarını sağladığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin sabır ve emek gerektiren bir meslek olduğunu anlaması, çalışma şartlarını görmesi, kendi kişisel özellikleriyle mesleğin özelliklerini karşılaştırması, mesleğin zorlu yanlarını fark etmesi vb. açılardan deneyim ve izlenime sahip olmuştur. Mesleği tanıma temasına referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazı ifadeleri şu şekildedir.

“Öğretmenliğin görüldüğü kadar kolay bir iş olmadığını, çok sabır ve emek istediğini gördüm, kısacası mesleği tanıdım. (1,2,4,117)”

“İleride bu meslekte olacağımız için bize tanıma fırsatı verdi. Ayrıca öğreteceğimiz konuları tanıma adına bir deneyim oldu. Öğretmenliğin çalışma şartlarını, derse giriş, hitap v.s görmüş olduk ve mesleği tanıdık. Benim için etkili bir tecrübe olduğunu söyleyebilirim. (2,2,3,279)”

“Deneyim uygulamaları boyunca öğretmenlik mesleğinin canlı bir organizma işi olduğundan ne denli zor ve çerçevesiz bir bakış açısı gerektirdiğini anladım. (3,2,2,892)”

“Öğretmenlik mesleğiyle ilgili iyi bir deneyimim oldu en azından en kısa zamanda yeniden çalışıp farklı bir bölüm okumaya çalışacağım. Çünkü öğretmenlik mesleğini öğrendim, bana göre bir meslek değil ben çok duygusal bir bayanım küçük çocukların ağlayışlarına üzülmelerine dayanamam. (4,1,4,796)”

“Okulda öğretmen olarak bulunmanız öğrenci olarak bulunmaktan çok daha farklı bir şey olduğunu gördüm, mesleği tanımaya çalıştım. Her mesleğin bir zorluğu vardır, sözünü yaşarak öğrenmiş oldum... (6,2,3,420)”

“Öğretmenliğin bir meslek olduğunu öğrendim. (5,2,2,651)”

Uygulama yapma: Öğretmen adaylarının 23’ü öğretmenlik uygulaması dersiyle uygulama yapma fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmen adaylarının hatalı ve iyi yönlerini görme, teoriyi uygulamaya koyma bakımından deneyim sahibi oldukları görülmüştür. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“... Öğrendiklerimi uygulama fırsatı buldum, uygulamalarındaki hatalı ve iyi yönlerimi fark ettim... (5,2,2,652)”

“Öğretmenlik uygulaması bizim için faydalı oldu açıkçası öğrendiklerimizi birebir uygulama fırsatı sağladı. (6,1,1,347)”

“Teorikte anlatılan bilgileri uygulama fırsatı buldum. Gerçekten de insan uygulama yapmadığında bu bilgilerin muallâkta kaldığının görülmesi ve eksikliklerin tamamlanması açısından önemli bir ders. (2,2,1,230)”

Eksiklerini görme: Uygulama öğretmen adaylarının 19’unun öğretmenlik uygulaması dersinin eksikliklerini görmelerine yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının alan ve meslek bilgisi bakımından eksiklerini görmelerini, bu konuda kendilerini yetiştirmeleri ve çok çalışmaları gerektiğinin farkına varmalarını sağlamıştır. Adayların, eksikliklerini görme temasına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır:

“... Ayrıca öğretmenliğin gerçekten emek verilmesi gereken bir meslek olduğunu anladım. Anlatım strateji ve yöntemlerimizi geliştirmemiz lazım Ayrıca mezun olursam ve atanabilirsem muhakkak aylık bilim ve teknik dergilerine üye olup konu alanı bilgi düzeyimi geliştirmek istiyorum. Çünkü eksikliklerimin farkına vardım... (1,1,3,164)”

“Gerçek ortamda öğretmenlik yapmak güzel bir deneyimdi. Hayal ettiğimin dışında şeylerle karşılaştık. Kesinlikle bu meslek her anlamda çok donanımlı. Yetişmemiz gerektiğini düşünüyorum... (5,1,4,609)”

“Öğretmenliğin aslında bilindiği gibi kolay olmadığını karışık ve faydalı olduğunu anladığım için çok çalışmam gerektiğini anımsadım. (4,2,4,839)”

Öğrenciyi tanıma: Uygulama öğretmen adayları, kendilerine yönelik deneyim ve izlenimleri arasında, öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencileri tanımalarını sağladığını belirten aday sayısı 18’dir. Öğretmen adaylarının özellikle öğrencilerin bireysel farklarını görmesi ve onlarla nasıl iletişim kurmalarının farkına varması bakımına tecrübe sahibi oldukları görülmüştür. Öğrenciyi tanıma temasına atıfta bulunan uygulama öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğrenciler arasında bireysel farklılığın çok olduğunu gördüm. Öğrenciler için küçük bir başarıma duygusu bile çok önemlidir. Onlar gerçekten değerli ve önemlidir. Yeter ki onlara yardımcı olabilelim. (6,2,3,444)”

“Öğrencilerin gelişim aşamalarını ve bu konuda hangi tür yaklaşımlar kazanmamız gerektiğini öğrendim. (3,2,4,726)”

“Öğrencilerin iç dünyasını tanıdım. Onlarla nasıl iletişim kuracağımı öğrendim. Konuyu nasıl aktaracağımı öğrendim. (2,2,3,1047)”

Mesleği sevmeye: Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin olumlu yanlarını görmüş ve bireysel özellikleri ile mesleğin özelliklerini bağdaştırarak mesleği daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“...Öğrenci arkadaşlarımdan öğretmenlik mesleğine ve gerekliliğine daha fazla inandığını düşünüyorum. Ben bu dersi de bu mesleği de çok seviyorum. (6,2,3,401)”

“Öğretmen olmak bir başka duyguydu. Bunu bir kez daha anladım. İyi ki bu bölümü seçmişim. (6,2,3,403)”

Heyecanı ve korkuyu yenme: Öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerindeki heyecan ve korkuyu yenmesine yardımcı olduğunu temasına 11 öğretmen adayı atıfta bulunmuştur. Bu temaya ilişkin olarak bir öğretmen adayı “... Eskiden sınıf karşısında tam düzgün bir şekilde konuşamazken, bu deneyimden sonra kendimi daha rahat hissediyorum. (4,2,4,824)” ifadesini kullanırken başka bir aday ise “... Tecrübe sahibi oldum. Heyecanımı ve tereddütlerimi yendim. (5,2,1,942)” fikrini savunmaktadır. Adaylardan biri ise “Öğretmen olmadan okullardaki uygulamalar sayesinde heyecan, korku, endişe gibi duygularımızı yenmemiz açısından son derece önemli oldu. (6,2,2,468)” görüşünü belirtmiştir.

Ortamı tanıma-ortama alışma: Uygulama öğretmen adaylarında 10 kişi, öğretmenlik uygulamalarıyla mesleği yapacakları muhtemel ortamları tanıma ve bu ortamlara alışma temasına vurgu yapmışlardır. Adaylardan biri “Bu ders aday öğretmenlere ortamı görüp yaşama, tanıma ve tecrübe etme imkânı sağladı. (1,2,4,93)” görüşünü dile getirirken, diğer bir aday “Köyde staj gördüğüm için çok şanslı olduğumu

düşünüyorum. İyi ki böyle bir imkâna sahip oldum. Oradaki şartları birebir, somut olarak tanıma, yaşama imkânı buldum. (6,1,1,391)” görüşünü, başka bir öğretmen adayı ise “Bu uygula faydalı oluyor. En azından heyecanımızı yeniyoruz. Okul ortamını ve öğrencilerin tanıma imkânını görüyoruz. (5,2,4,613)” görüşünü ileri sürmüştür.

Deneyim-tecrübe kazanmama: Öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerine deneyim ve tecrübe kazandırmadığını belirten dokuz öğretmen adayı fikir beyan etmiştir. Uygulama öğretmen adaylarından biri *“Okulda yeterince deneyim kazanılmıyor... (1,1,2,68)”* şeklinde fikir ileri sürerken, diğer bir aday *“Genel olarak tecrübe kazanmadık. Pek bir faydası olmadı. (4,2,1,514)”*, başka bir aday ise *“Bu ders bence hiçbir katkı, deneyim sağlamıyor... (5,2,1,943)”* fikrini belirtmiştir.

Motivasyonu artırma: Öğretmen adaylarından sekizi, öğretmenlik uygulaması dersini mesleğe karşı olan motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmüştür. Motivasyonu artırma temasına yapılan atıflar *“Mesleğe geçiş öncesi güzel bir deneyim oldu. Öğretmenlik mesleğini ilk defa az da olsa hissetmemi sağladı, mesleği yapmam konusunda motivasyonumu arttırdı. (1,2,4,120)”* ve *“Öğretmenlik uygulaması, deneyimlerimi ve öğretmenlik mesleğinin heyecanını yaşamayı sağladı, öğretmenlik için beni isteklendirdi. Başarılı bir dönem geçirdiğime inanıyorum. (5,1,1,918)”* şeklinde örneklendirilebilir.

Etkili sınıf yönetimi: Öğretmenlik uygulaması dersi, uygulama öğretmen adaylarının etkili sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Katılımcıların sekizi bu temaya ilişkin görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri *“Sınıf yönetimini nasıl sağlayacağımı etkili bir derse sınıf yönetimi için nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim. Öğrencilerle iyi bir iletişim kurabiliyorum. Derse katılımı sağlayabiliyorum. Öğrenciler zaman zaman dersle ilgilenmek istemediği zaman onların da derste aktif almasını sağlayabiliyorum. Dersi plana uygun işleyebiliyorum. (2,1,1,231)”* görüşünü ifade ederken, başka bir aday *“Öğretmenlik uygulamasında yetenekli öğretmenler sayesinde oldukça iyi deneyimler edindim. Sınıf yönetimi için oldukça etkili oldu. (3,1,1,580)”* şeklinde bir görüş ileri sürmektedir.

Zaman kaybı-gereksiz: Katılımcıların yedisi bu öğretmenlik uygulaması dersini zaman kaybı ve gereksiz olarak görmektedir. Bu temaya *“Öğretmenlik uygulaması dersinin gereksiz olduğunu düşünüyorum çünkü bu dersin öğrencilere kazandırdığı hiçbir şey yok öğrenciler açısından sadece zaman kaybı. (1,1,1,40)”* ve

“Bence böyle bir uygulamaya hiç gerek yoktu. Yani zaten öğreniliyor... (4,1,4,795)” görüşleri örnek gösterilebilir.

Eksik uygulama: Öğretmen adaylarının yedisi öğretmenlik uygulaması dersinde yeterince uygulama yapamadıklarını belirtmişlerdir. Eksik uygulama teması içerisinde yer alan görüşler arasında *“Öğretmenlik uygulamasında bizlerin daha çok aktif hale getirilmesini isterdik. Ancak bu olmadı, uygulama yapamadık. Öğretmenlerimizi derste gözlemlemekle geçti zamanımız. (4,1,1,517)”* ve *“Gittiğim okul eğitim açısından uygulama açısından güzel bir okulda fakat yeterince uygulama şansı bulunmaya bir okuldu. (1,1,1,45)”* görüşleri de yer almaktadır.

Öğretmenleri tanıma: Katılımcılardan beşi öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenleri tanımlarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Bu tema için belirtilen görüşler arasında *“Uygulama sırasında gerçek bir sınıf öğretmeni modeli ile sınıf öğretmenliğiyle alakası olmayan öğretmenler arasındaki farkı görebildik, öğretmenleri tanımaya çalıştık. (1,1,1, 27)”* ve *“Derse giren bay ve bayan öğretmenlerin konuyu ele alış tarzlarının farkları gözüme çarptı. Kimi öğretmenler demokratik tarzda öğrenciyi dinlerken kimileri diktatör bir tavırla öğrenciyi görmezden gelmekte. (6,2,2,454)”* görüşleri de yer almaktadır.

Kendini geliştirme: Kendini geliştirme temasına beş uygulama öğretmen adayı atıfta bulunmuştur. Bu temaya verilen görüşler arasında *“Uygulama okullarında hemen her hafta farklı sınıfta staj yapmak farklı öğrencileri gözlemlemek mesleki gelişmemiz ve kendimizi geliştirmemiz için avantaj oldu. (1,2,1,31)”* ve *“Okul deneyimi sürecinde uygulama öğretmenimizin çalışmaları deneyimleri bizim gelişmemizde katkısı büyük olmuştur. (4,1,4,808)”* fikirleri de bulunmaktadır.

Kuram-uygulama farkını görme: Uygulama öğretmen adaylarında üç kişi öğretmenlik uygulaması dersi vasıtasıyla kuram-uygulama farkını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu tema için *“Öğretmenlik uygulamasının bizlere yararı anlatmakla bitmez. Teorikte olan ile uygulamada olan çok farklı. (1,2,1,30)”* görüşü örnek verilebilir.

Sınav ve atanma kaygısı: Adayların sınav ve atanma kaygısı nedeniyle bu derse gerekli önemi veremedikleri belirten katılımcı sayısı üçtür. *“Bana kalırsa okul deneyimi uygulaması son derece gerekli bir ders ama bize faydalı olmadı. O başka bu uygulama son sınıfta yapılırsa hiç faydası olmaz. Çünkü öğrencinin zaten bir sürü sorunu var.*

Mezun olma derdi bir yandan, KPSS bir yandan. Dolayısıyla bu tür şeylerle uğraşamadık. (4,2,4,828)” görüşü bu temaya örnek verilebilir.

Ciddiyetsizlik: Üç öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları tarafından fazla ciddiye alınmadığı görüşünü belirtmiştir. Bu görüşlerden biri *“Okul deneyimi uygulamaları dikkate alınıp ciddi bir şekilde yapılırsa çok faydalı olur. (2,1,3,278)”* görüşüdür.

Kendini geliştirememe, derse önem vermeme ve devam korkusu temalarına yönelik olarak uygulama öğretmen adaylarından ikişer aday görüş bildirmiştir. **Kendini geliştirememe** temasına *“Hiç iyi bir staj değildi, kendimi geliştiremedim. Hocamız (staj hocamız) iyi bir model öğretmen değildi. (1,1,2,69)”* örnek verilebilir. **Derse önem vermeme** temasında *“Bu ders çok gerekli bir ders olmasına rağmen hak ettiği değere sahip değil. Hiçbir öğrenci ya da öğretmenin bu dersi hakkında yaptığına göremiyorum. (4,1,2,545)”* görüşü yer almaktadır. **Devam korkusu** temasına *“Daha çok stajyer öğretmenler devam problemi yüzünden uygulama okullarına gidiyorlar. Bekledikleri deneyim ve tecrübe aktarımı ne yazık ki olmuyor. (1,1,1,34)”* görüşü örnek verilebilir.

Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi altında yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği diğer temalarda bulunmaktadır. **Öğrenciye kabullendirememe** temasında *“Okulda yeterince deneyim kazanılmıyor ve aynı zamanda öğrenciler bizi zaten öğretmen yerine koyamıyorlar. (1,1,2,68)”* görüşü yer almaktadır. **Yönetim-idari bilgi edinme** temasında *“Bu ders ilk başladığımda öğretmenlikle ilgili idari çalışmaları bilmiyordum ama şimdi çok bilgilendim... (2,2,3,1046)”* görüşü belirtilmektedir. **Ön yargıları yenme** temasında *“Staja başlamadan önce doğrusu birçok ön yargıyla başlamıştık nasıl bir okulun bizi beklediğini bilmiyorduk. Ama gittiğimiz köy beklediğimiz kadar kötü değildi. Hatta iyiydi bile diyebilirim. (6,2,1,352)”* önermesi yer almaktadır. **Maddi sıkıntı** temasında *“Stajın kâbus olmaması için üniversitenin araba ayarlaması gerekir. Herkesin imkânları sınırsız değil. (6,2,1,370)”* cümlesi yer bulmaktadır. **Not kaygısı** teması ise *“Bence bu ders öğretmen adaylarına bir şey öğretmiyor. Çünkü bunda not alma kaygısı var daha doğrusu bunun deneyim kazanma yeri olarak değil de ders yeri olarak görülmesinin etkisi daha büyük. (1,1,4,97)”* görüşünü içermektedir.

4.2.1.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümler

Uygulama öğretmen adayları uygulama öğretmenlerine yönelik olarak geleneksel öğretmen, derse önem vermeme, yetersiz öğretmen, örnek öğretmen temalarındaki deneyim ve izlenimleri ön planda yer almaktadır.

Geleneksel öğretmen: Elde edilen veriler üzerinde yapılan nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin geleneksel öğretmen temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerin özellikle öğretmen merkezli ders işleme bakımından deneyim ve tecrübe kazandıkları belirlenmiştir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Deneyimlerimde öğrencilere pek fazla değer vermediğimi gördüm. Her ne kadar eğitim sistemimiz değişse de modern adına pek bir şey bulduğumu söyleyemem. Çünkü hala öğretmenin merkezde olduğu bir geleneksel öğretimde karşılaştım ve de üzuldüm. (1,1,1,37)”

“Okullar çağdaş eğitimden yoksun. Öğrencileri susturma ve dersi bitirme telaşından başka düşünceleri olmayan geleneksel öğretmenlerimiz var. (4,2,2,524)”

Derse önem vermeme: Uygulama öğretmen adaylarının 16’sı öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemin verilmediğini belirtmiştir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır. Öğretmen adaylarından biri *“Öğretmenlik uygulamasında gözlemleyebildiğimiz kadarıyla yeteri kadar fırsat bize verilmiyor ve bu derse yeterince önem verilmiyor. (1,2,3,174)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir aday ise *“Bu ders tam bir fiyasko. Ben hiçbir şey anlamadım. Anlayan arkadaş olduğunu da sanmıyorum. Bu dersin ne üniversitedeki ne de okuldaki hocalar için bir önemi var. (5,2,2,641)”* şeklinde görüş ileri sürmektedir.

Yetersiz öğretmen: Dokuz öğretmen aday kendilerine rehberlik yapan uygulama öğretmenlerini yetersiz bulmaktadırlar. Yetersiz öğretmen temasına ilişkin katılımcılardan biri *“Uygulama öğretmeni gerekli mesleki, genel kültür ve alan bilgisine sahip değil... (4,1,2,538)”* şeklinde görüş bildirirken, diğer bir aday *“Öğretmenlerin (okuldaki)bu programa tam hakim olmadıklarını ve yetersiz olduklarını gördüm. (5,2,3,1009)”* önermesini dile getirmektedir.

Örnek öğretmen: Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmenlerini örnek sıfatıyla niteleyen aday sayısı dokuzdur. Bu temaya yönelik belirtilen görüşler arasında *“Uygulama öğretmenim örnek alabildiğim düzeyde mesleki yeterliğe sahip idi.*

Başarılı bir staj dönemi geçirdiğimi düşünüyorum. (1,1,1,13)” ve “Küçük ve şirin bir okulda okulun öğretimi ve okulun hocası tam anlamıyla mükemmeldi. Hayatımda ilk defa bu kadar mükemmel bir hoca gördüm desem yalan olmaz. (6,2,1,336)” görüşleri örnek gösterilebilir.

Adaya önem verme: Uygulama öğretmen adaylarından sekizi uygulama öğretmenlerinin kendilerine önem verdikleri şeklinde görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili olarak *“Öğretmenlik uygulaması yaptığım okulda hem uygulama öğretmeni hem de okulun diğer öğretmenleri ve müdür tarafından ciddiye alındık ve bir öğretmen edasıyla yaklaşıldı bizlere. Bu da görevimizi ciddiye almamızı sağladı. (1,1,4,116)” ve “Hocamız bizimle yakından ilgileniyor. (2,2,3,266)” görüşleri örnek olarak gösterilebilir.*

Başarılı öğretmen: Uygulama öğretmen adayları arasında sekiz adayın rehber öğretmenlerini başarılı buldukları tespit edilmiştir. Adayların, iletişim kurma, derse dikkat çekme, öğrencilere seviyeli ve saygılı davranma bakımında uygulama öğretmenlerini başarılı bulmuşlardır. Bu temaya ilişkin örneklerden ikisi aşağıda yer almaktadır.

“Uygulama öğretmenlerinden birçok deneyim kazandım. Özellikle meslek bilgisi yönetiminden örnek verecek olursak üslenen konu hakkında öğretmenin dikkat çekmesi çeşitli materyaller kullanması ve derslerin çoğunu laboratuvar da işlemesi iyiydi, başarılı bir öğretmendi (1,2,3,141)”

“Öncelikle öğretmenin sınıfa nasıl girdiğine öğrencilerle diyalog kurduğuna dikkat ettim. Dersine girdiğim branş hocasının öğrencilerle gayet seviyeli, saygılı bir şekilde iletişim kurduğunu ve öğrencilerin çok başarılı olduğunu gördüm. (4,2,4,805)”

Otoriter-sert öğretmen: Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmen adayları öğretmenlerin öğrencilere karşı sert davrandıklarını belirten aday sayısı sekizdir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri bağlamında onların öğrencilere fiziksel şiddet uyguladıkları, onların kişiliklerine saygılı davranmadıkları ve onları korkuttukları görüşlerini ileri sürmektedirler. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okuldaki öğretmenlerin mesleki yeterlik ve anlayışa sahip olduğuna inanmıyorum. Birçokları dört duvar arasında 45 dakikayı geçirme niyetinde. Öğrencilerin kişiliklerine yönelik hakaretler yağıdırılıyorlar. Öğrenci birey yerine konulmuyor. Bilginin pasif alıcısı durumunda kalıyorlar. Öğretmenlerden korktukları için selerinii çıkarmıyorlar. (6,1,4,476)”

“Sınıftayken hocaların öğrenciye sert davranması, onları korkutarak bir şeyler vermesi çok hoşuma gitmedi açıkçası. Gerçekçi öğrenciler yaramazlık yapıyordu. Ama yine de sert olmak çözüm değil bence. (4,2,4,829)”

Öğrenciye önem vermeme, disiplini sağlayamama, deneyimi paylaşmama ve değerlendirme hatası temaları hakkında uygulama öğretmen adaylarından ikişer katılımcı görüş bildirmiştir. **Öğrenciye önem vermeme** temasına “Okul öğretmenleri mümkün olduğunca aday öğretmenlere yakın davranmaktaydılar. Ancak öğrencilere gereken ilgi ve alakayı göstermede yeterli değillerdi. (1,2,4,95)” örnek verilebilir. **Disiplini sağlayamama** temasında “Gittiğimiz okulda öğretmen sınıfta bazı disiplin sorunları yaşamaktaydı. Sistemin getirdiği rahatlıkla öğretmenler pasif duruma düşmektedir. (1,2,2,82)” görüşü yer bulmaktadır. **Deneyimi paylaşmama** temasında “...Sadece bir iş olarak nitelendirip bizlere yani öğretmen adaylarına hiçbir yardımda bulunmuyorlar. Hayali seyirci gibi sıralarda oturup kalkıyoruz. Sadece kendi oluşturduğumuz kadarıyla öğrenci iletişimi kuruyoruz. Öğretmenlerimiz deneyimlerini bizlere aktarmada yetersiz ve isteksiz kalıyorlar. Ne bir plan yapması, ne de herhangi bir alan/meslek bilgisi hakkında bizlere yardım etmediler. (1,1,4,98)” fikirleri yer almaktadır. **Değerlendirme hatası** temasında ise “....Yapılan etkinlikler değerlendirilmiyor. Her adaya AA veriliyor. Öğretmen adayları da bundan dolayı derse önem vermiyor. (3,1,1,695)” görüşleri bulunmaktadır.

Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi içinde yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği temalarda mevcuttur. **Pasif öğretmen** temasında “Bu süreçte öğretmenin çok etkin olmadığını gördüm. Öğretmen ders planının dışına çıkamıyor, öğretmenin yaratıcılığı kısıtlanıyor. (1,2,4,86)” görüşü bulunmaktadır. **Tükenmişlik** temasında ise “Genelde öğretmenler yeni atanmış olmasına rağmen hayattan bezmiş gibi davranıyorlar. Öğrenciler çok zeki ama onlarla ilgilenecek öğretmenler yok. (6,1,1,379).” önermesi yer almaktadır.

4.2.1.3. Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları uygulama okuluna yönelik olarak imkân yetersizliği, yönetim zafiyeti, adaylara ön yargılı davranma konularında edindikleri deneyim ve izlenimlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

İmkân yetersizliği: Uygulama öğretmen adayları, uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi altında yer alan imkân yetersizliği temasına en fazla yüklemede bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının sınıf kalabalıklığı, araç-gereç

yetersizliği, fiziksel özelliklerin vasatlığı bakımından deneyim kazandıkları tespit edilmiştir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yeni sisteme geçilmiş ama uygulamada hiçbir değişim yok gibi diğer sistemin değişmesini istiyorsak önce bunun alt yapısını oluşturmamız. 50 kişilik sınıflarda yapılandırmacı öğrenme olmaz. Öğretmenlerin de elinden gelen çok bir şey yok. Okullara takviye şart. Öğretmenlerin yaşam koşullarının daha da iyileştirilmesi gerek. Kısacası imkânlar oldukça kısıtlı. (1,2,3,165)”

“Gittiğimiz okullarda sınıf mevcutları oldukça kalabalık olduğundan öğrencilerle bire bir ilgilenme şansı öğretmenlerimiz ve biz öğretmen adayları bulamıyoruz. Öncelikle okulların fiziki şartları düzeltilmeli ve iyileştirilmeli. (4,2,4,830)”

Yönetim zafiyeti: Uygulama öğretmen adaylarından sekizi uygulamaya gittikleri okullarda yönetim zafiyetinin yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Bu temaya yönelik olarak adaylardan biri “...Öğretmen adaylarının devam etmemesi yöneticilerin vurdumduymaz tavırları gibi sorunlarla karşılaştım. (4,2,4,827)” görüşünü ileri sürmüştür. Başka bir aday ise “Öğretmenlik deneyimi dersi özellikle okuldaki müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin ilgileri ölçüsüne yararlı oluyor ama nerde. (6,2,2,452)” önermesini dile getirmiştir.

Adaylara ön yargılı davranma: Altı uygulama öğretmen adayı uygulama okullarında kendilerine uygulama öğretmenleri, öğrenciler ve diğer öğretmenler tarafından ön yargılı davranıldığını ifade etmektedir. “...Öğrenciler ve okul hatta öğretim görevlisi sizi tam bir öğretmen olarak görmese dahi siz bir öğretmende olması gereken tüm özellikleri kendinizde taşımaya bakın. (6,2,1,392)” ve “Okuldaki stajyer öğrencilere hep bir ön yargı var. (2,1,4,305)” görüşleri bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazılarıdır.

Uygulama öğretmen adayları, uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında disiplinsizlik, başarısızlık, tek öğretmen veya okula bağlılık, öğretmen belirleme hatası, öğretmen eksikliği ve başarı kaygısı temaları da yer almaktadır. **Disiplinsizlik** temasına beş öğretmen adayı atıfta bulunmuş olup “...Okulda ders değil güreş vardı. Sınıf disiplinsizliği had safhada çözüm sadece uyarı olarak görülmekte. (6,2,2,451)” görüşü bu temaya örnek gösterilebilir. **Başarısızlık** temasına üç katılımcı görüş bildirmiş “Öğretim dershanelere kaptırılmış, başarısızlık hat safhada. Öğretim velilere bırakılmış, öğretmen sadece oyalayıcı ve yatıştırıcı. (5,2,4,603)” önermesi örnek gösterilmiştir. **Tek öğretmen veya okula bağlılık** temasına öğretmen adaylarından ikisi fikir beyan etmiş olup “Farklı öğrencilerle bireysel farklılıklarını gözlemleyip tutum ve davranışlarına yön verdim. Sabit olarak derslere girip hiçbir yönlendirmediği için kendi

*yanlışılarımı ya da hatalarımı gözlemleyip kendi çabalarım ile düzenledim. Bence daha uzman öğretmenlerle daha farklı sınıf ve okullarda değişimli olarak çalışılmalıdır. (1,2,3,175)” görüşü bu tema için belirtilen önermeler arasında yer almaktadır. **Öğretmeni belirleme hatası** temasında iki katılımcı görüşü yer almakta olup “Öncelikle staj okullarının daha iyi nitelikli olanların tercih edilmesi gerekir. Daha iyi ve donanımlı öğretmenler tercih edilmesi. (4,1,4,823)” görüşü bunlardan biridir. **Öğretmen eksikliği** temasında “Gittiğim okulda öğretmen eksikliğinden dolayı ücretli öğretmenler olduğu için doğru dürüst hiçbir şey öğrenemedik. Edindiğimiz bilgilerde kendi deneyimimizdi. (6,2,1,353)” cümlesi yer almaktadır. **Başarı kaygısı** teması ise “Okuldaki öğrenciler bu uygulamadan olumsuz etkileniyor ve öğrencilerin başarı durumu düşüyor. (2,1,2,198)” görüşünü içermektedir.*

4.2.1.4. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları uygulama öğretim elemanlarının en fazla derse ve adaya önem vermeme konusunda deneyim ve izlenim sahibi olduklarını bildirmişlerdir.

Derse önem vermeme: Uygulama öğretmen adayları, derse önem vermeme temasına en fazla yüklemelerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersini diğer derslere göre ikinci planda tuttuklarını ileri sürmektedirler. Bu temaya yönelik olarak uygulama öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğretmenlik uygulaması tamamen sözde yapılan bir uygulamadır. Çünkü ne öğretim elemanı ne de okuldaki branş öğretmenimiz çok önemli olmasına rağmen yeteri kadar önem vermiyorlar. Sadece bir iş olarak nitelendirip bizlere yani öğretmen adaylarına hiçbir yardımda bulunmuyorlar... (1,1,4,98)”

Adaya önem vermeme: Yedi uygulama öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanlarının kendilerine önem vermedikleri bildirmişlerdir. Adaya önem vermeme temasına ilişkin uygulama öğretmen adaylarından biri “...Gittiğimiz okullardaki öğretmenler bizleri sınıflarına almak istemiyor bize öğretmen gözüyle bakmıyorlar. Üniversitedeki öğretim elemanları bizimle pek ilgili değiller. (3,1,1,709)” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir aday ise “...Uygulama öğretim elemanı hocam da gereğinden fazla ilgisiz ve bilgisiz bu konuda. (4,1,2,541)” görüşünü vurgulamıştır.

Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi altında derse önem verme ve ciddiyetsizlik temaları da yer

almaktadır. **Derse önem verme** temasına iki öğretmen adayı görüş bildirmiş olup, atıflar arasında “...Üniversite hocalarımız bizi bire bir izleyerek dönüt almamızı sağladı, dersi gerektiği gibi ele aldı. (1,1,3,148)” görüşü de bulunmaktadır. **Ciddiyetsizlik** temasını ise “Bu deneyimlerin öğretim elemanları tarafından daha da ciddiye alınmasını istiyorum. (2,2,3,265)” görüşü temsil etmektedir.

4.2.1.5. Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları zamanlama ve süre kategorisi içerisinde, uygulama süresinin yetersizliği ve yanlış zamanlama temaları yer almaktadır.

Süre yetersizliği: Uygulama öğretmen adayları, en fazla süre yetersizliği temasına yüklemeye bulunmuşlardır. Adaylar öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına tam olarak ulaşması için uygulama süresinin fazla olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu temaya yönelik olarak görüş belirten öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Bu uygulama süresi bana göre oldukça az. En büyük eğitimi bir öğretmen yaparak yaşayarak öğrenebilir. O yüzden uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı. (6,2,1,373)”

“Bana çok faydalı bir ders olduğunu düşünüyorum. Bu ders sadece bir dönemle sınırlı kalmayıp her yıla yayılmalı... (2,1,1,237)”

“Bu uygulamanın çok iyi olduğunun ama 1.sınıflarda değil her sene gerektiğini düşünüyorum. Sınıfta öğrenmekle yaşayarak öğrenmek çok farklı. (3,1,3,758)”

Yanlış zamanlama: Bu temaya dört uygulama öğretim adayı görüş bildirmiştir. Yanlış zamanlama teması içerisinde yer alan önermelere “Bence staj dördüncü sınıfa yerine üçüncü sınıfta olabilir. Öğrenciler KPSS nedeniyle çok bir verim alamıyor. (2,1,2,190)” ve “Eğlenceli bir o kadar da sıkıcı özellikle 4. sınıfta yapılıyor olması insana angarya gibi geliyor. KPSS yüzünden bence 4. sınıfta sadece uygulama olsun diğer dersler alt sınıflarda yapılabilir. (5,1,4,610)” görüşleri örnek gösterilebilir.

4.2.1.6. Kuram-uygulama farkı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Nitel analiz sonucunda en az yüklemenin kuram-uygulama farkı temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitim sürecinde verilen ders içeriklerinin uygulamadan kopuk olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğretmenlik mesleğinin görüldüğünden daha zor olduğunu bir o kadar da güzel bir meslek olduğunu gördüm. Üniversitede alınan eğitimle uygulamadaki eğitim arasında biraz kopukluk olduğunu gördüm. Öğretmenlik mesleğinin sadece eğitimle alakalı olmadığını, bunun yanında liderlik, sosyal beceriler vb. farklı nitelikleri gerektiğini gördüm. (1,2,4,106)”

“Eğitim dersinde gördüğümüz teorik bilgilerin çoğu uygulanmıyor. Üniversitede gördüğümüz şeyler farklı, uygulama farklı. Çelişkilerin olduğunu görüyorum. Öğrenci merkezli öğretim uygulanmaya çalışılırken öğretmenlerin çaresizliğini gördüm. Öğretmen pasif durumda. (5,1,2,647)”

4.2.2. Uygulama Öğretmeni Deneyim ve İzlenimlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

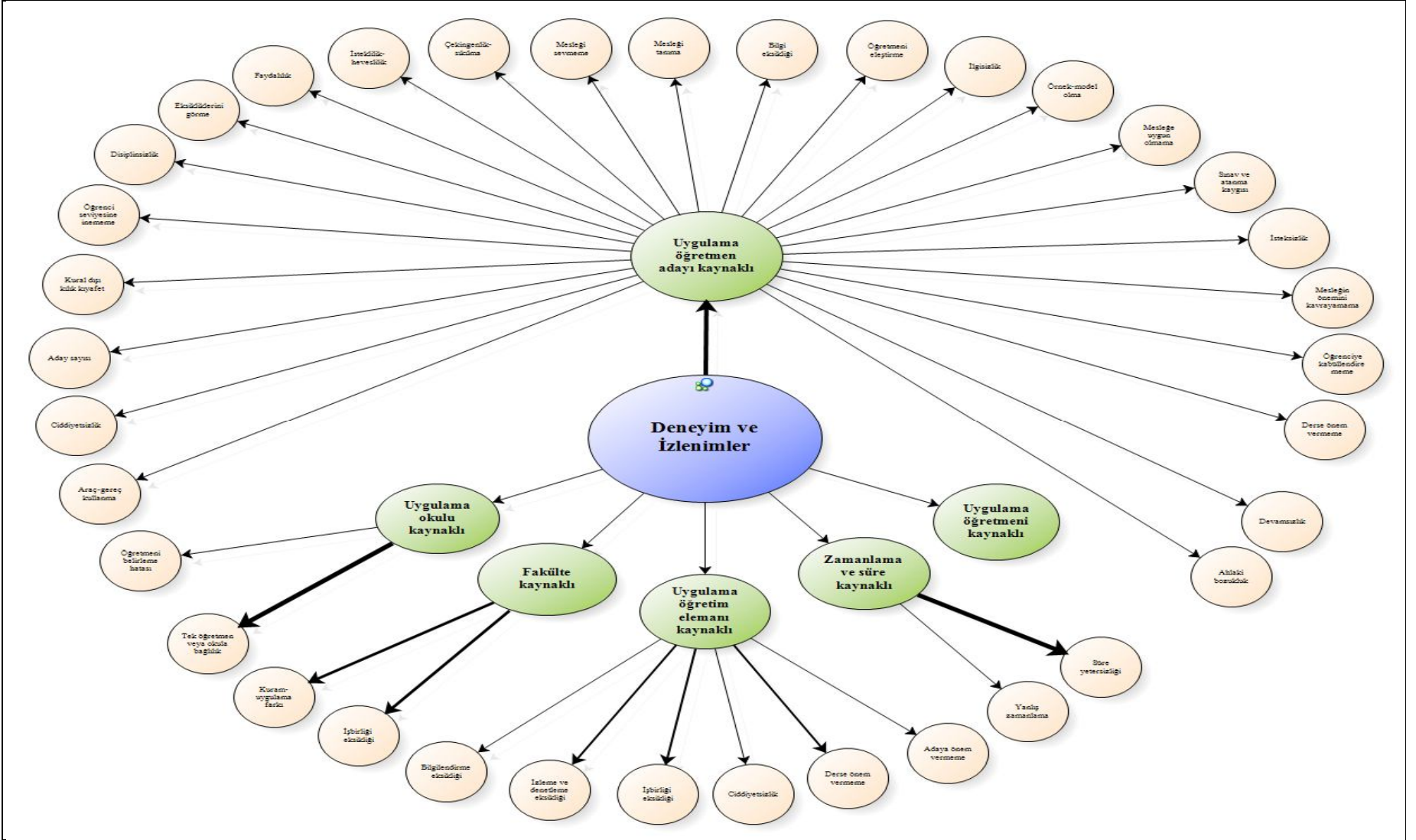
Bu bölümde uygulama öğretmeni kaynaklı “deneyim ve izlenimler” başlığı altında elde edilen altı ana kategoriye ve bu kategorilerde yer alan temalara yer verilmektedir. Uygulama öğretmenin deneyim ve izlenimlerine yönelik oluşturulan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretim elemanı kaynaklı,
- ✓ Fakülte kaynaklı,
- ✓ Zamanlama ve süre kaynaklı,
- ✓ Uygulama okulu kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler.

Şekil 5’te, uygulama öğretmenlerinin deneyim ve izlenimler başlığına ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü daha açık bir şekilde gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategoriye ilişkin atamaların kimler tarafından ve kaç kez yapıldığı Tablo 31’de detaylı olarak gösterilmektedir.

4.2.2.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyimlere yönelik çözümler

Uygulama öğretmenleri faydalılık, sınav ve atanma kaygısı, isteklilik, derse önem vermeme, mesleği tanıma, isteksizlik, bilgi eksikliği, ciddiyetsizlik ve devamsızlık konularında yaşadıkları deneyim ve izlenimleri üst sıralarda yer almaktadır. Bu kategori altında yer alan alt temalara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5: Uygulama Öğretmenlerinin Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 31: Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Deneyim ve İzlenimlere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		Branş				İl					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Elazığ	Erzincan	Erzurum	Diyarbakır	Malatya	Ağrı
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimler	59	34	48	14	20	11	12	16	38	11	11	5
Faydalılık	15	16	11	5	8	7	2	5	12	3	7	2
Sınav ve atanma kaygısı	17	12	16	4	6	3	-	8	6	7	4	4
İsteklilik-heveslilik	16	8	13	3	6	2	6	6	7	2	2	1
Derse önem vermeme	9	12	14	4	2	1	2	10	5	3	1	-
Mesleği tanıma	5	5	5	1	1	3	-	2	6	-	-	2
İsteksizlik	5	5	7	-	3	-	3	2	3	1	-	1
Bilgi eksikliği	2	6	5	-	3	-	1	3	3	-	-	1
Ciddiyetsizlik	4	4	6	2	-	-	1	2	1	4	-	-
Devamsızlık	4	2	1	1	3	1	2	1	2	-	1	-
Disiplinsizlik	2	2	-	-	4	-	-	1	2	-	1	-
Örnek-model olma	3	-	-	1	1	1	-	-	2	-	1	-
İlgisizlik	3	-	1	-	1	1	-	1	1	-	1	-
Mesleğin önemini kavrayamama	1	1	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Kural dışı kılık-kıyafet	2	-	2	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Araç-gereç kullanma	2	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Çekingenlik-sıkılma	1	1	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-
Eksikliklerini görme	2	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Öğretmeni eleştirme	2	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-	-
Mesleği sevmeme	2	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-
Öğrenci seviyesine inememe	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Öğrenciye kabullendirememe	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Mesleğe uygun olmama	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-
Ahlaki bozukluk	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Aday sayısı	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimler	4	9	8	4	1	-	4	5	2	2	-	-
İşbirliği eksikliği	2	5	4	2	1	-	4	2	-	1	-	-
İzleme ve denetleme	-	4	2	2	-	-	2	2	-	-	-	-
Derse önem vermeme	2	1	2	1	-	-	-	-	1	2	-	-
Bilgilendirme eksikliği	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Adaya önem vermeme	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Ciddiyetsizlik	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimler	1	8	4	3	1	1	2	2	2	1	-	2
Kuram-uygulama farkı	1	5	2	3	1	-	2	1	2	1	-	-
İşbirliği eksikliği	-	6	3	2	-	1	1	1	1	1	-	2
Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimler	3	11	7	3	4	-	1	2	5	3	2	1
Süre yetersizliği	3	10	7	3	3	-	1	2	5	2	2	1
Yanlış zamanlama	-	2	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-
Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimler	1	8	6	2	-	1	-	2	4	-	1	2
Tek öğretmen veya okula bağlılık	1	7	6	2	-	1	-	2	4	-	1	2
Öğretmeni belirleme hatası	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler	3	4	2	2	2	1	1	1	3	-	1	1

Faydalılık: Tablo 31’den anlaşılacağı üzere, uygulama öğretme adayı kategorisi altında yer alan temalar arasında en fazla yüklemenin faydalılık temasında yer aldığı görülmektedir. Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması dersiyle öğretmen adaylarının yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, bilgilerini uygulamaya koyması vb. bakımında çok faydalı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinden bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenciler açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Adaylar bire bir yaparak, yaşayarak, gözlemleyerek üniversite sürecinde aldığı meslek ve alan bilgilerini bire bir uygulama fırsatı buluyor. Uygulama sürecinin başlangıcı ile sonu arasındaki farkı gözlemlediğimde bu dersin çok faydalı olduğunu düşünüyorum... (5,1,1,4,259)”

“Öğretmenlik uygulaması çok faydalı olmuştur. (3,4,2,3,16)”

“Öğretmenlik uygulamalarının öğrenciler için faydalı olduğunu düşünüyorum. (2,4,1,4,194)”

Sınav ve atanma kaygısı: Uygulama öğretmenlerinin sınav ve atanma kaygısı temasına 29 öğretmeni görüş bildirmişlerdir. Uygulama öğretmenleri, adayların KPSS ve mesleğe atanma kaygısı taşıdıklarını vurgulamışlardır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinin bazı ifadeleri şu şekildedir.

“...Adayların okula geliş-gidişlerini bir angarya olarak gördüklerini izledim. Bununda önlerindeki KPSS sınavına bağlıyorum. Çünkü burada geçirecekleri zamanı sınava hazırlanarak geçirmekten yanalar. Uygulama öğrencilerinin en önemli sorunu KPSS. (5,4,1,3,243)”

“...Öğrencilerin sınav kaygısı ve istihdam sıkıntısı dolayısı ile iyi motive olmadıklarını düşünüyorum. (3,2,1,3,4)”

“...Uygulama öğrencisi öğretmenin ders anlatımı sırasında KPSS soruları çözmeye çalışıyor.Tabii bunda gelecek endişesi duyması etkili.... (2,1,2,2,166)”

İsteklilik-heveslilik: Uygulama öğretmenlerinin 24’ü öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları mesleğe yönelik heveslendirdiğini belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bize gelen öğrenciler çok hevesli ve çok istekliydi... (5,1,1,4,254)”

“Genelde öğretmen adayları bu konuda ilgili ve istekli. (3,4,1,1,12)”

“Aday öğretmenlerinin çok istekli olmaları bende öğretmenlik mesleğinde başarı sağlayacakları izlenimini uyandırdı... (1,4,1,2,107)”

Derse önem vermeme: Uygulama öğretmenlerinden 21’inin öğretmenlik uygulaması dersine, özellikle öğretmen adaylarının önem vermediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır:

“Stajyerlik uygulamasına verilen önemin her yıl giderek azaldığı ve öğrencilerin bu uygulamaya gereken önemi vermediğini izliyorum. (4,1,1,4,204)”

“Genel olarak programın işleyişinden memnun olmama rağmen bazı öğrencilerin bu programı dikkate almamaları ve derse gereken önemi vermemesi nedeniyle okullarında çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. (2,2,2,2,197)”

“Bu derse yeteri kadar önem verilmiyor. Hem öğretim elemanı hem de öğrencilerin birçoğu bu dersi mezun olabilmek için girilmesi gereken ders olarak görüyorlar... (3,2,2,4,87)”

Mesleği tanıma: Öğretmenlik uygulaması dersinin adayların mesleği tanımlarına yardımcı olduğunu belirten uygulama öğretmen sayısı 10’dur. Uygulama öğretmenleri, öğrencilerle iletişim kurma, mesleği gerçek ortamda yaşama ve tanıma, mesleğin olumlu ve olumsuz yanlarını aynı anda görme vb. bakımından yararlı olduğunu dile getirmişlerdir. Mesleği tanıma temasına atıfta bulunan uygulama öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğretmen adaylarına danışmanlık yaptığım 3 yıl boyunca edindiğim izlenimler, adayların bu süreçte meslek bilgisine yönelik fayda sağladıkları doğrultusundadır. Çünkü öğretmenlik uygulaması boyunca farklı öğrenci profilleri görmeleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerine yakından tanık olmaları, onların mesleğe başladıklarında karşılaşılabilecekleri durumlara aşina olmalarını ve mesleği tanımlarını sağlaması açısından önemlidir. (3,4,1,2,8)” görüşü de yer almaktadır.

“...Zorlukları önceden görmek hayal kırıklığı yaşatmaz. Köy ortamı, öğretmenliğin zorlu ve eğlenceli yanlarını ve mesleğin değişik yönlerini görmek ve tanımak atanmadan birkaç ay önce bunun farkına varmak adayları öğretmenliğe daha çok hazırlıyor. (6,1,2,1,126)”

İsteksizlik: Uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine karşı isteksizlik duyduklarını uygulama öğretmenlerinin 10’u tarafından belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin olarak uygulama öğretmenlerinden biri *“Öğretmen aday adaylarının isteksiz oldukları ve bu durumun ders anlatımlarına yansıdığı gözlemlendi. (2,1,2,6,176)”* ifadesini kullanmıştır. Başka bir öğretmen *“Bazı öğrenciler aşırı isteksiz oluyor. (3,2,2,3,9)”* fikrini savunurken, öğretmenlerden biri de *“Öğrenciler uygulama için gelmekte yeterince istekli değiller. (1,1,1,3,96)”* görüşünü belirtmiştir.

Bilgi eksikliği: Uygulama öğretmenlerinden sekiz kişi, öğretmen adaylarının alan bakımından ve mesleki bakımdan bilgi eksikliklerinin bulunduğu vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan biri *“Öğrenciler alan ve mesleki bilgisi ile okul uygulamaları ve öğretmenlik uygulamalarının önemi hakkında yeterli bilgiye sahip değiller... (3,1,2,3,56)” görüşünü dile getirirken, diğer bir katılımcı “...Adayların uygulamaya yönelik donanımları az. (2,1,2,6,160)” görüşünü ileri sürmüştür.*

Ciddiyetsizlik: Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları tarafından ciddiye alınmadığını belirten sekiz uygulama öğretmeni fikir beyan etmiştir. Uygulama öğretmenlerinden biri *“Gelen öğrencilerin bu uygulamaları ciddiye almadıklarını biraz sorumsuz davrandıklarını izledim. (1,1,2,3,106)”* şeklinde fikir ileri sürerken, diğer bir aday *“Gözleme ve uygulamaya gelen adaylar bu durumu ciddiye almamaktadırlar. Deneyim kazanmayı yeni şeyler öğrenmeyi gerek görmüyorlar. (5,1,1,3,207)”* fikrini belirtmiştir.

Devamsızlık: Uygulama öğretmenlerinden altısı adayların öğretmenlik uygulaması dersinde devamsızlık yaptıklarını ileri sürmüştür. Devamsızlık temasına yapılan atıflar *“Uygulama sürecinde öğrencilerin KPSS’den ve okul derslerinin yoğunluğundan dolayı devam süreci zorlaşıyor. (5,3,1,4,253)”* ve *“Bu süreçte benim en önemli izlenimlerim arasında devam durumunda yaşanan sorunlar önceliklidir... (1,3,1,3,111)”* şeklinde örneklendirilebilir.

Disiplinsizlik: Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmen adaylarının disiplinsiz davrandıkları yönünde görüş bildiren öğretmen sayısı dördtür. Öğretmenlerden biri *“Öğrencilerin özellikle resim, müzik, bazı branşlarda kural tanımadığını ve bu konuda disiplinsiz olduklarını gördüm... (5,1,1,4,263)”* görüşünü ifade ederken, başka bir öğretmen *“Her ne kadar da öğretmen yetiştirsek de eğitimin ve disiplinin sağlanmasına önem vermeliyiz. (3,1,2,6,39)”* şeklinde görüş ileri sürmektedir.

Örnek-model olma ve ilgisizlik temalarına yönelik olarak uygulama öğretmenlerinden üçer kişi görüş bildirmiştir. **Örnek-model olma** temasına *“Adaylar ilk girdikleri sınıflarda çok heyecanlıydılar, daha sonra aynı sınıflara sık sık derse girdiler ve onlarla kaynaştılar. Öğrenciler adaylara daha çok yaklaştı, abisi gibi gördüler, bu da adayları rahatlattı. Kılık kıyafetleri ve yukardaki özellikler itibarıyla örnek adaylardı. (5,3,1,4,251)”* örnek verilebilir. **İlgisizlik** temasını *“Bu ders uygulama yapan öğrenci açısından oldukça yararlı olduğunu söyleyebilirim. Ancak uygulama öğrencilerinin derse yeterince ilgisiz kaldığını gözlemledim. Okula geliş-gidişlerini bir angarya olarak gördüklerini izledim. (5,4,1,3,243)”* görüşü temsil etme niteliğindedir.

Uygulama öğretmenlerinden üçer kişinin atıfta bulunduğu temalar da mevcuttur. **Mesleğin önemini kavrayamama** temasına *“Uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğinin önemini tam olarak kavrayamadıkları kanaatindeyim... (2,1,2,2,166)”* görüşü, **kural dışı kılık-kıyafet** temasına *“Öğretmen adaylarında her zaman olmazsa*

da zaman zaman devamsızlık ve kılık kıyafet konusunda problem yaşanmıştır. (2,1,1,3,198)” görüşü ve **Araç-gereç kullanma** temasına “En olumlu yanlarından biri araç-gereç ve teknolojiyi kullanıyorlar. Bu da eğitimin kalitesini artırıyor. (2,1,1,4,292)” örnek gösterilebilir. **Çekingenlik-sıkılma** temasına “Öğrencilerimiz çekingen davranıyorlar. Sınıfta serbest, samimi, rahat dolaşarak derse konsantre olarak öğrencilere serbest ders anlatamıyorlar... (5,3,2,6,245)” önermesi, **eksikliklerini görme** temasına “...Uygulama öğrencileri bitişik el yazısını yazamıyorlar, yazarlar da zorluk çekiyorlar. Bu uygulama onlara eksikliklerini gösteriyor. (2,1,1,5,282)” önermesi, **öğretmeni eleştirme** temasına “Bazı öğrenciler okul rehber öğretmenleri hakkında öğrencilere ya da arkadaşlarına hiç de hoş olmayan eleştiriler yöneltiyorlar... (2,4,1,2,298)” önermesi, **mesleği sevmeme** temasına “Bazı öğretmen adaylarının mesleklerini sevmediklerini bundan dolayı mesleklerine ilgisiz olduklarını gözlemledim. (3,1,1,6,75)” önermesi örnek gösterilebilir.

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi altında yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği diğer temalarda bulunmaktadır. **Öğrenci seviyesine inememe** temasında: “...Adaylar ders sunumlarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate almamışlardır. Adaylar öğrencilerle iletişimi olumlu olarak geliştirmişler fakat bu durumu derse net olarak yansıtamamışlardır. (6,1,1,1,128)” görüşü yer almaktadır. **Öğrenciye kabullendirememe** temasında “...Onlar hiçbir zaman kendilerini girdikleri sınıfa ait hissetmiyorlar.Öğrencilerde onları tam olarak öğretmen olarak algılamıyor onlarla birebir öğrenci olarak görüyorlar. (2,1,1,2,187)” görüşü belirtilmektedir. **Mesleğe uygun olmama** temasında“Öğretmenlik mesleğinin önemi açısından eğitim fakültelerine öğrenci alınırken mutlaka sözlü mülakat yapılması gerekmektedir. Adayla içerisinde fiziksel rahatsızlığından(kekeme)dolayı konuşamayan arkadaşlar olduğu dikkatimizi çekmiştir. (3,2,2,2,88)” önermesi yer almaktadır. **Ahlaki bozukluk** temasında “...Bu arkadaşlarımızın mesleklerini hakkıyla yerine getireceklerinden emin değilim. Ahlaki (tavır, davranış, giyim ve birbirleriyle ilişkiler) açısından büyük bir yıkım içerisinde olduklarını düşünüyorum. (6,1,1,3,121)” cümlesi yer bulmaktadır. **Aday sayısı** teması ise “Öğrenci sayıları fazla. Dönemde 4 gurup oluşturulması daha iyi. (3,3,2,2,47)” görüşünü içermektedir.

4.2.2.2. Uygulama öğretmen elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenleri, uygulama öğretmenlerine yönelik olarak işbirliği ile izleme ve denetleme eksikliği bakımından edindikleri deneyim ve izlenimlere yönelik temalara yapılan yükleme sayısının diğer temalara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

İşbirliği eksikliği: Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin yedisi uygulama öğretmenleri ve fakülte işbirliği eksikliğinin olduğunu dile getirdikleri tespit edilmiştir. Bu temaya yönelik uygulama öğretmenlerinden biri “...*Uygulama öğretmenliği yaptım ama uygulama öğretmenleriyle görüşmeler yapmadım. Öğretim elemanlarının deneyimlerinden faydalanamadım. (2,1,1,5,282)*” şeklinde görüş bildirirken, bir diğer öğretmen ise “...*Öğretim elemanlarının ilgili okul idaresi ve uygulama öğretmenleri ile ilişki kurmaları, uygulama öğrencilerini yakından izlemeleri gerekir... (1,2,2,6,119)*” önermesini ileri sürmektedir.

İzleme ve denetleme eksikliği: Bu temaya dört öğretmen atıfta bulunmuş ve uygulama öğretmenlerini, adayları izleme ve denetleme noktasında hassas davranmadıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinden biri “...*Üniversitelerin ilköğretim okullarıyla çok daha sıkı işbirliği kurmaları öğrencileri yakından takip etmeleri şart. (2,1,2,3,193)*” görüşünü, bir diğer uygulama öğretmeni ise “...*Uygulama öğrencilerini yakından izlemeleri gerekir. (1,2,2,6,119)*” görüşünü belirtmiştir.

Derse önem vermeme: Bu temaya uygulama öğretmenlerinden üçü atıfta bulunmuştur. “*Öğretim elemanı tarafından bu derse yeteri kadar önem verilmiyor... (3,1,2,4,87)*” şeklinde belirtilen görüş, bu temaya yapılan görüşleri yansıtmaya niteliğinde olan bir örnektir. Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmen elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi altında yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği temalar da yer almaktadır. **Bilgilendirme eksikliği** temasında “...*Staj guruplarının okul kuralları yönetmenlik ve uyulması gereken usuller hakkında bilgilendirmek gerekir. (3,1,2,2,71)*” görüşü yer almaktadır. **Adaya önem vermeme** temasında: “...*Uygulama öğretmenleri öğrencilerle yeterince ilgilenmiyorlar. (2,1,1,3,283)*” önermesi bulunurken, **ciddiyetsizlik** temasında: “*Öğretmenlik uygulaması adaylar için mesleki deneyim kazanmada çok önemli olduğunu*

düşünüyorum. Yeter ki uygulama öğretim elemanı uygulama öğretmeni ve aday tarafından ciddiye verilsin. (2,2,2,3,167)” görüşü yer almaktadır.

4.2.2.3. Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenlerinin fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında kuram-uygulama farkı ile işbirliği eksikliği temalarının yer aldığı görülmektedir. Bu temalara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kuram-uygulama farkı: Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının fakültede gördüğü kuramsal bilgilerin alandaki uygulamalarla bazı noktalarda örtüşmediğini belirtmişlerdir. Bu temaya altı uygulama öğretmeni görüş bildirmiş olup, bu görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmen adayları okul müfredatlarında, ilköğretim müfredatlarında gördükleri konulardan haberdar olmadıklarını belirtiyorlar. Örneğin 8. sınıfta katı cisimlerin alan ve hacimleri konusunu geometri konularını kendi fakülte derslerinde görmediklerini belirtiyorlar... (3,3,2,4,3)”

“...Fakültede teorik ve mesleki yaşamında az kullanacağı bilgilerin verildiğini gözlemlemekteyim. (4,1,2,6,238)”

“Üniversitede okutulan derslerle MEB ders kitaplarındaki aynı doğrultuda olmaması nedeniyle sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu da adaylar için sorun doğurmaktadır. (1,2,1,2,117)”

İşbirliği eksikliği: Bu temaya altı öğretmen vurgu yapmış ve fakülte-okul arasındaki işbirliği eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Bu tema için *“Hizmet öncesi eğitim programları ile kullandığımız yapılandırmacı program arasında sanki bir kopukluk vardır. Bu durum milli eğitim müdürlükleri ile üniversiteler arasındaki iletişimsizlikten ve işbirliği eksikliğinden kaynaklanmaktadır. (6,1,2,5,151)”* ve *“Üniversite ile ciddi bir işbirliğine ihtiyaç var... (4,2,2,3,229)”* şeklinde belirtilen görüşler örnek verilebilir.

4.2.2.4. Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması dersinin özellikle süre açısından yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Zamanlama ve süre kaynaklı temalarla ilgili örnekler aşağıda yer almaktadır.

Süre yetersizliği: Uygulama öğretmenleri en fazla süre yetersizliği temasına yüklemde bulunmuşlardır. Öğretmenlik uygulaması dersinin daha uzun sürede verilmesi, adayların daha iyi yetişmelerine katkı sağlayacağı üzerinde durmuşlardır. Bu

temaya yönelik olarak görüş belirten uygulama öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Uygulama sürecinin başlangıcı ile sonu arasındaki farkı gözlemlediğimde yalnızca 1. ve 4. sınıfta değil, her yıl (2. ve 3. sınıfta da) öğretmenlik uygulamasına katılmanın pekiştireç olması açısından daha yararlı olacağına inanıyorum. (5,1,1,4,259)”

“...Öğretmen adaylarına üniversitede verilen bilgilerin teorik olması ve uygulamaya ayrılan zamanın yetersiz olması nedeniyle öğretmen adaylarının yapmış olduğu staj anlamasız olmaktadır. (6,1,2,1,122)”

“...Uygulama için ayrılan sürenin yeterli olmadığını, bu sürenin uzunluğu öğretmen adaylarının mesleğe başladığında hazır durumda olacağına katkı sağlayacaktır. (3,1,1,5,1,1)”

Yanlış zamanlama: Bu temaya iki uygulama öğretmeni görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden bir *“Öğretmenlik uygulama derslerinde uygulamada haftanın hep aynı gününe gelecek şekilde, farklı günlere de gelecek şekilde yapılmalı. (4,1,2,6,222)”* önermesidir.

4.2.2.5. Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümler

Uygulama öğretmenleri, uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında, öğretmen adaylarının tek öğretmen veya okula bağlı kalma temasına daha fazla vurgu yapmışlardır.

Tek öğretmen veya okula bağlılık: Bu temaya sekiz uygulama öğretmeni görüş bildirmiş ve öğretmen adayların sadece bir okulda ve tek öğretmen rehberliğinde uygulama yapmasının onlara fazla bir kazanım getirmeyeceğini belirtmişlerdir. *“Uygulamanın köy ve birleştirilmiş okullarda da yapılmasının uygun olacağını düşünüyorum. (5,1,2,6,242)”* görüşü, *“...Bu öğrencilerin merkezdeki okullar yerine birleştirilmiş eğitim yapan okullara göndermek gerekir. Çünkü bu gençlerin çoğu öyle yerlerde çalışacaklar. (3,1,2,2,44)”* görüşü ve *“Adayların okulu ve yöneticileri tanıma fırsatı olmuyor. Adaylara danışmanlık yapacak kişilerin bir kişiyle sınırlı olmaması birden çok kişinin danışmanlık yapması gerekir diye düşünüyorum. (2,1,1,6,182)”* görüşü bu tema içerisinde yer alan görüşleri nitelik açısından kapsamaktadır.

Öğretmeni belirleme hatası: Bir uygulama öğretmeni, uygulama öğretmenin belirlenmesine hata yapıldığını vurgulamış olup *“...Adayların gönderdiği okul ve öğretmenler belirli kriterlere göre tespit edilmemektedir... (2,1,2,3,170).”* görüşünü belirtmiştir.

4.2.2.6. Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümler

Nitel analiz sonucunda en az yüklemenin uygulama öğretmeni yani kendilerine yönelik temaya yaptıkları tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinden bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Onları gözlemlerken de çocukları gözlemledim ve ben ders anlatırken de bu şekilde davranıp davranmadığımı merak ettim. Bu şekilde onlarla birlikte benimde tecrübem arttı... (5,3,1,1,252)”

“...Üniversitede kullanılan yeni yöntemleri adaylardan öğrenebiliyorum, farklı yeteneklere sahip adaylarla ders işlemek bana artılar sağlıyor. Kendi bilgi ve deneyimlerimi öğretmen adaylarıyla paylaşmak beni mutlu ediyor. (3,4,1,2,21)”

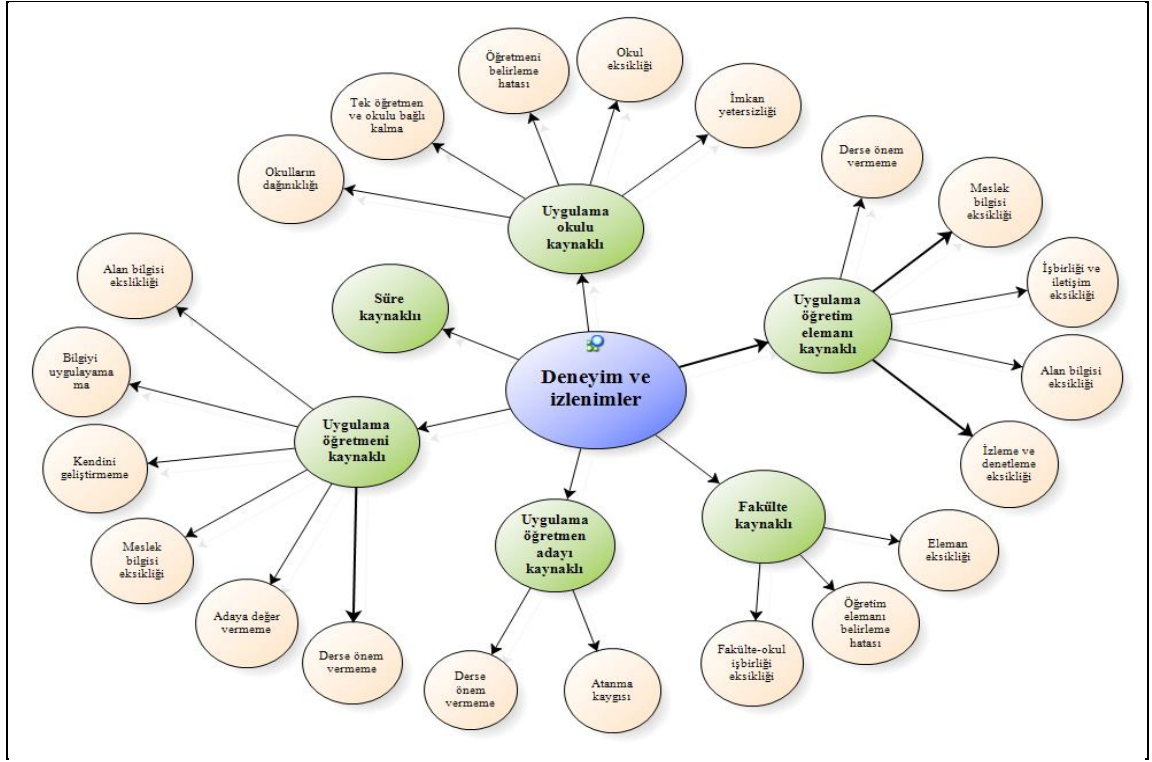
“Aday öğretmenlere çalışmak biz uygulama öğretmenlerine de çok şey katıyor. Teorik bilgilerimizi güncelmiş oluyoruz. (2,2,2,1,172)”

4.2.3. Uygulama Öğretim Elemanı Deneyim ve İzlenimlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Uygulama öğretim elemanlarından elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda uygulama öğretim elemanı kaynaklı “deneyim ve izlenimler” başlığında yer alan altı ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler altındaki alt kategorilere yapılan yüklemelerle nitel analiz son şeklini almıştır. Deneyim ve izlenimlere yönelik oluşturulan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretim elemanı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı,
- ✓ Uygulama okulu kaynaklı,
- ✓ Fakülte kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Süre kaynaklı deneyim ve izlenimler.

Şekil 6’da, uygulama öğretim elemanlarının deneyim ve izlenimlerine yönelik oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkileri gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategori için yüklemelerin kim tarafından ve kaç kez yapıldığı ise Tablo 32’de ayrıntılı biçimde yer bulmaktadır.



Şekil 6: Uygulama Öğretim Elemanlarının Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Şematik Gösterim

4.2.3.1. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümler

İzleme ve denetleme eksikliği, mesleki bilgi eksikliği ve derse önem vermeme uygulama öğretim elemanlarının bu kategoride yer alan deneyim ve izlenimlerinin başında gelmektedir.

İzleme ve denetleme eksikliği: Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının üçünün meslektaşlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde adayları izleme ve denetleme konularında yetersiz bulmuşlardır. Bu tema içerisindeki görüşleri “...Diğer yandan uygulama öğretim elemanlarının uygulama konusundaki yeterlikleri de tartışmalıdır. Bazı uygulama öğretim elemanları uygulama okullarına neredeyse hiç gitmemekte ve adayı sınıfta gözlemlemektedir. Bu durumda yapılacak değerlendirmenin nasıl olacağı tartışmalıdır. (5,3,5,2,6,3,2,4)” önermesi nitelik olarak karşılamaktadır.

Mesleki bilgi eksikliği temasına üç öğretim elemanı atıfta bulunmuş ve öğretim elemanları uygulama öğretmen adaylarına danışmanlık yapan meslektaşlarını mesleki bilgi bakımından eksik görmektedirler. “Öğretmenlik uygulamasını yürüten sorumlu öğretim elemanlarının bu konudaki bilgi ve birikimlerinin yetersizliği aday öğretmenin performansını etkiliyor. (4,1,1,2,6,4,6,10)” görüşü bu tema içerisinde yer almaktadır.

Tablo 32: Uygulama Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Deneyim ve İzlenimlere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		ABD						Fakülte					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Eğitim Bilimleri	Diğer	F.Ü.E.F	E.Ü. E.F.	A.Ü. K.K. E.F	D.Ü. ZGEF	İ.Ü. E.F.	A.İ.Ç.Ü. E.F.
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimler	-	8	1	1	-	1	2	3	1	1	-	3	1	2
İzleme ve denetleme eksikliği	-	3	-	-	-	-	1	2	-	1	-	1	1	-
Mesleki bilgi eksikliği	-	3	1	-	-	1	-	1	-	-	-	2	-	1
Derse önem vermeme	-	2	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1
İşbirliği ve iletişim eksikliği	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Alan bilgisi eksikliği	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler	1	4	1	-	1	1	-	2	-	1	-	2	1	1
Derse önem vermeme	-	2	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	1
Meslek bilgisi eksikliği	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Alan bilgisi eksikliği	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Bilgiyi uygulayamama	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Kendini geliştirmeme	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Adaya değer vermeme	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-
Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimler	-	4	1	-	-	1	1	1	-	1	-	1	1	1
Tek öğretmen ve okula bağlı kalma	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Öğretmeni belirleme hatası	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Okulların dağınıklığı	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-
İmkân yetersizliği	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Okul eksikliği	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimler	-	3	-	1	1	1	-	-	-	2	-	1	-	-
Öğretim elemanı belirleme hatası	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Fakülte-okul işbirliği eksikliği	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Eleman eksikliği	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-
Uygulama öğretmen adayı deneyim ve izlenimler	-	3	-	-	1	-	1	1	-	1	-	1	-	1
Atanma kaygısı	-	2	-	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	-
Derse önem vermeme	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Süre kaynaklı deneyim ve izlenimler	-	3	1	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1

Derse önem vermeme temasına iki öğretim elemanı görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden biri “...Öğretim üyelerinin guruplarıyla ilgili çalışmaları araştırma görevlilerine devretmelerini sorun yarattığını söyleyebilirim. (2,1,2,2,6,4,5,38)” önermesidir. **İşbirliği ve iletişim eksikliği** temasında “Uygulama okulu öğretmeni ile fakülte uygulama öğretim elemanı arasında iletişim, işbirliği zayıf, uygulamanın amacı iyi kavranmamış. (1,3,5,2,6,3,6,2)” görüşü yer alırken, **alan bilgisi eksikliği** temasında ise “Uygulama öğretmenlerinin, okul idarecilerinin ve öğretim elemanlarının gerekli alan ve mesleki eğitimi bilgisine sahip olmamaları bu dersin gerektiği gibi gerçekleşmesini engellemekte. (4,4,6,2,6,3,4,47)” görüşü yer almaktadır.

4.2.3.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümler

Uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenlerine yönelik olarak derse önem vermeme temasına daha fazla vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Derse önem vermeme: Uygulama öğretim elemanlarının ikisi, uygulama öğretmenlerinin derse gereken önemi vermediklerini vurgulamıştır. Öğretim elemanlarından biri bu temaya ilişkin olarak “*Öğretmenlik uygulaması dersi başarılı bir şekilde yürütülmekte ve öğrencilere çok büyük katkılar sağlamaktadır. Aynı duyarlılığın milli eğitime bağlı okulların ve öğretmenlerin de gösterilmesi kaydıyla. (6,2,4,2,6,3,5,26)*” görüşünü bildirmiştir.

Uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimler kategorisi altında yer alan ve birer öğretim elemanının görüş bildirdiği temalarda bulunmaktadır. **Meslek bilgisi eksikliği** temasında “*Uygulama öğretmenlerinin, okul idarecilerinin ve öğretim elemanlarının gerekli alan ve mesleki eğitimi bilgisine sahip olmamaları bu dersin gerektiği gibi gerçekleşmesini engellemekte. (4,4,6,2,6,3,4,47)*” görüşü yer almaktadır. **Alan bilgisi eksikliği** temasında “*Uygulama öğretmenlerinin, okul idarecilerinin ve öğretim elemanlarının gerekli alan ve mesleki eğitimi bilgisine sahip olmamaları bu dersin gerektiği gibi gerçekleşmesini engellemekte. (4,4,6,2,6,3,4,47)*” görüşü belirtilmektedir.

Bilgiyi uygulayamama teması: “*Öğretmenler bilgilerini adaylar karşısında pratiğe aktaramıyorlar. Onlarda geleneksel modele kendilerini adapte ediyorlar... (2,1,3,2,5,2,3,44)*” görüşüyle meydana gelmiştir. **Kendini geliştirmeme** teması “*Hocalar yeni yapılandırmacı ve çağdaş araç-gereçler ile eğitim ve öğretim yapma alışkanlığını edinmemişlerdir... (4,1,1,2,6,4,6,11)*” önermesini kapsarken, **adaya değer vermeme** teması ise “*Öğretmenlik uygulaması sırasında uygulama öğretmenin adaya öğrenci gözüyle baktığını, bu bakışın öğrencilerin de adaya değer vermemesi şeklinde ortaya çıktığını görüyoruz. Bu durum, adayın uygulamaları benimsemesini zorlaştırıyor. (5,2,4,1,6,2,2,51)*” ifadesinden türetilmiştir.

4.2.3.3. Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanlarının uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimleri kategorisinde yer alan alt kategorilere ilişkin her temaya bir öğretim elemanı atıfta bulunmuştur. **Tek öğretmen ve okula bağlı kalma** teması “*Sınıf öğretmeni olacak adayların mutlaka köy okulu, farklı okul ve öğretmenlerle ve birleştirilmiş sınıfta bu dersi görmesi gerekir. (6,1,1,2,6,3,6,23)*” görüşünü içerirken, **öğretmeni belirleme hatası** teması “*Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde okul müdürlerinin kullandıkları ölçütler sorunlu ve birçok uygulama öğretmeni herhangi bir eğitimden geçirilmediği için uygulamaya dönük bilgileri oldukça sınırlı. Böyle olunca öğretmen adaylarına nasıl daha iyi yardımcı olunacağı konusunda sorun yaşamaktalar. (5,3,5,2,6,3,2,4)*” önermesiyle oluşturulmuştur. **Okulların dağınıklığı** temasını “*Uygulama okullarının dağınık olması ve az sayıda öğretim üyesinin olması öğrencilerin takibini ve kontrolünü zorlaştırmaktadır... (4,2,4,2,6,3,3,13)*” ifadesiyle örneklendirilirken, **imkân yetersizliği** temasını “*...Bu konuda birçok okulumuzda araç-gereç ve deneyimli öğretmenlerden yoksundur. (4,1,1,2,6,4,6,11)*” mesajıyla ortaya konulmuş, **okul eksikliği** teması ise “*Uygulama okulu sayısı mevcut öğrenci sayısı dikkate alındığında yetersiz. (2,3,5,2,3,3,4,32)*” önermesiyle örneklendirilmiştir.

4.2.3.4. Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanlarının fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlerine yönelik temalar, birer uygulama öğretim elemanı görüşüyle oluşturulmuştur. **Öğretim elemanı belirleme hatası** teması “*Bu ders öğretim alamanalarına liyakat esasına uygun olarak dağıtılması gerekir. (2,1,3,2,6,5,1,37)*” önermesiyle meydana getirilmiştir. **Fakülte-okul işbirliği eksikliği** teması “*Mutlaka yapılması gereken bir uygulama olarak görüyorum. Fakülte ile okullar arasındaki koordinasyon iyi sağlanırsa başarının da ilginin de artacağı kanaatindeyim. (2,1,2,2,6,3,6,36)*” görüşüyle, **eleman eksikliği** teması ise “*...Az sayıda öğretim üyesinin olması öğrencilerin takibini ve kontrolünü zorlaştırmaktadır... (4,2,4,2,6,3,3,13)*” görüşüyle oluşturulmuştur.

4.2.3.5. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanlarının ikisi uygulama öğretmen adaylarının atanma kaygısı taşıdıklarını, biri ise adayların derse önem vermediklerini belirtmiştir. **Atanma**

kaygısı temasına “*Son yıllarda eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine atamalarının çok az yapılması bu öğrencilerin ‘öğretmenlik uygulaması’ dersine karşı ilgilerini azaltmıştır. (4,4,6,2,6,1,5,49)*” görüşü, **derse önem vermeme** temasına ise “*Maalesef bu ders öğrencilerde ve öğretim elemanlarında nasıl olsa geçilecek bir ders olarak görülmesi. (6,3,5,2,6,4,4,22)*” görüşü örnek verilmiştir.

4.2.3.6. Süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik çözümlemeler

Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarından üçü, öğretmenlik uygulaması dersinin süre açısından yetersiz olduğu konusuna vurgu yapmışlardır. “*Öğretmenlik uygulaması daha uzun süreli olmalıdır. (6,1,2,2,5,4,6,28)*” görüşü bu tema içinde yer alan görüşleri temsil gücüne sahiptir.

4.2.4. Uygulama Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

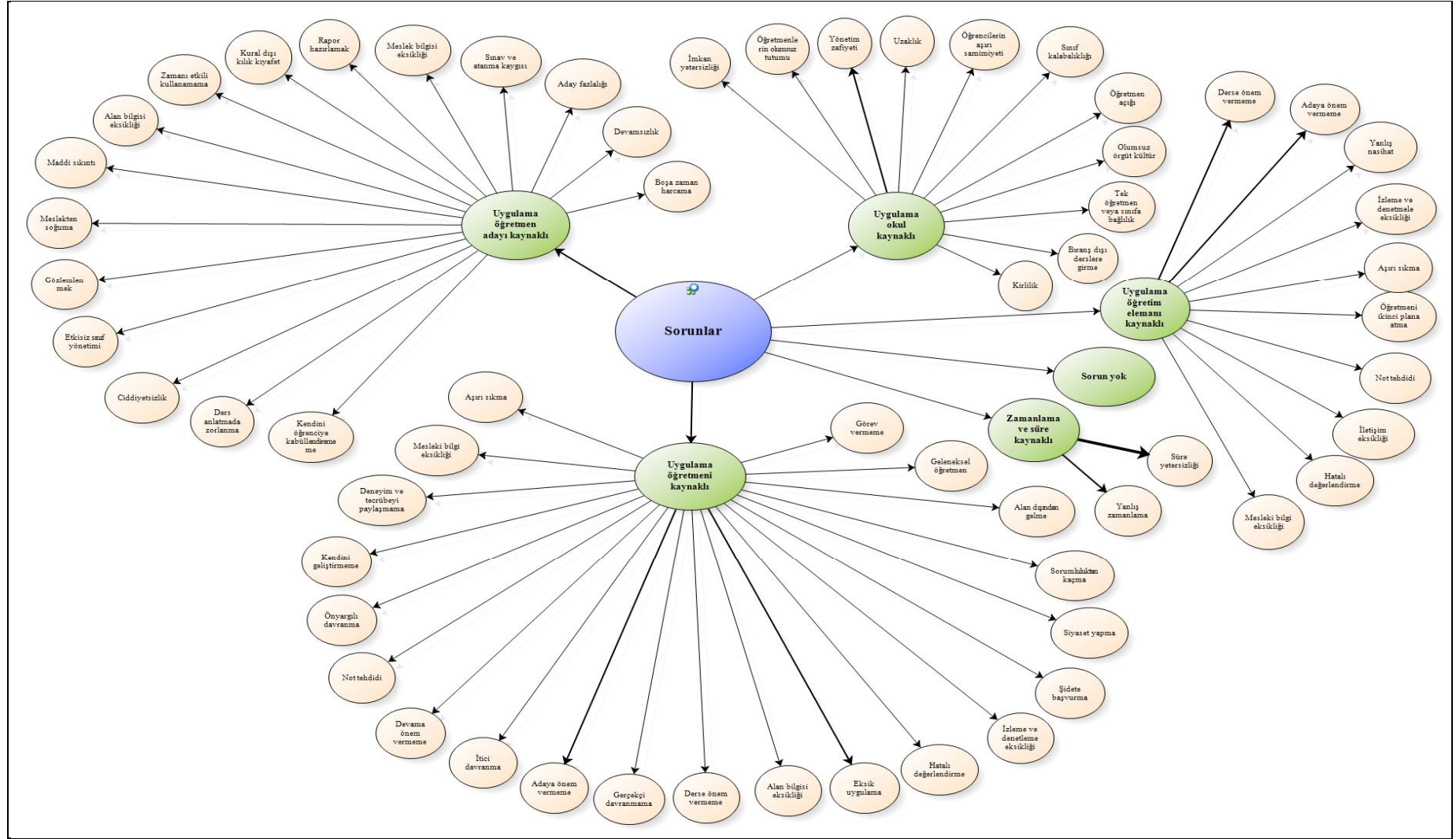
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı “sorunlar” başlığı altında altı ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler altında alt temalar elde edilmiştir. Sorunlara yönelik oluşturulan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Uygulama okulu kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretim elemanı kaynaklı,
- ✓ Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlar.
- ✓ Sorun yok.

Şekil 7’de, uygulama öğretmen adaylarının sorunlar başlığına ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü daha açık bir şekilde gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategoriye ilişkin atamaların kimler tarafından ve kaç kez yapıldığı ise Tablo 33’te ayrıntılı olarak yer almaktadır.

4.2.4.1. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni bağlamında karşılaştıkları sorunlar arasında eksik uygulama, adaya ve derse önem vermeme, mesleki bilgi eksikliği ve geleneksel öğretmen tipinin en fazla karşılaşılan sorunlar olduğu görülmüş ve bu kategorilerle ilgili örnekler aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 7: Uygulama Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 33: Uygulama Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		ABD					Fakülte				
	Kadın	Erkek	Smf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	F.Ü. E.F.	E.Ü. E.F.	A.Ü. K.K. E.F.	D.Ü. ZGEF	İ.Ü. E.F.	A.İ.Ç.Ü. E.F.
Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar	46	37	21	16	24	22	34	6	13	13	7	10
Eksik uygulama	8	21	5	6	10	8	11	2	4	6	2	4
Adaya önem vermeme	12	12	8	6	6	4	12	-	5	4	1	2
Derse önem vermeme	10	8	7	2	6	3	7	3	3	2	3	-
Mesleki bilgi eksikliği	5	2	1	1	3	2	3	1	-	1	1	1
Geleneksel öğretmen	2	4	-	1	3	2	4	-	-	-	1	1
İzleme ve denetleme eksikliği	2	2	-	1	1	2	2	-	-	1	1	-
Aşırı sıkma	2	1	1	2	-	-	-	1	2	-	-	-
Görev vermeme	-	3	-	3	-	-	2	-	-	-	-	1
Devama önem vermeme	2	1	1	1	-	1	1	-	-	1	-	1
Deneyim ve tecrübe paylaşıma	-	2	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-
Kendini geliştirmeme	-	2	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-
Sorumluluktan kaçma	2	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-
Hatalı değerlendirme	-	2	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Şiddete başvurma	2	-	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-
Gerçekçi davranmama	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Ön yargılı davranma	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
Alan bilgisi eksikliği	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Alan dışından gelme	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Siyaset yapma	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-
İtici davranma	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Not tehdidi	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar	19	39	13	13	18	14	13	6	1	8	14	16
Kendini öğrenciye kabullendirmeme	7	7	4	2	6	2	4	3	-	1	1	5
Sınav ve atanma kaygısı	3	10	2	4	3	4	-	2	-	2	5	4
Etkisiz sınıf yönetimi	4	5	2	3	2	2	4	1	-	-	3	1
Rapor hazırlamak	1	7	-	4	3	1	-	2	-	2	4	-
Maddi sıkıntı	-	8	7	-	1	-	-	-	-	-	-	8
Meslekten soğuma	2	2	-	-	2	2	2	-	-	2	-	-
Ciddiyetsizlik	1	2	-	1	1	1	1	1	-	-	-	1
Ders anlatmada zorlanma	1	2	-	1	-	2	-	1	-	-	1	1
Kural dışı kılık kıyafet	1	2	1	1	1	-	1	-	-	-	2	-
Aday fazlalığı	2	1	-	1	1	1	2	-	-	1	-	-
Alan bilgisi eksikliği	2	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-
Devamsızlık	2	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	-
Mesleki bilgi eksikliği	2	-	-	-	1	1	1	-	-	1	-	-
Bosa zaman harcama	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Gözlemlenmek	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-
Zamanı etkili kullanamama	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-
Uygulama okulu kaynaklı sorunlar	13	35	15	5	18	10	14	10	3	6	4	11
Yönetim zafiyeti	7	15	6	3	7	6	7	5	2	3	1	4
Öğretmenlerin olumsuz tutumu	7	8	5	1	4	5	6	3	1	1	-	4
İmkân yetersizliği	1	8	1	1	7	-	-	3	-	2	2	2
Uzaklık	1	7	2	1	5	-	-	5	-	-	1	2
Sınıf kalabalıklığı	1	6	-	-	3	4	3	-	-	3	1	-
Öğrencilerin aşırı samimiyeti	2	4	2	-	2	2	3	1	-	-	-	2
Tek öğretmen veya sınıfa bağlılık	3	2	4	-	-	1	3	-	-	1	1	-
Öğretmen açığı	2	3	4	-	1	-	-	-	-	-	-	5
Olumsuz örgüt kültürü	2	2	-	1	1	2	1	-	1	1	1	-
Brans dışı derslere girme	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Kirlilik	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar	15	26	10	6	8	7	12	3	5	7	5	9
Derse önem vermeme	11	12	10	4	5	4	6	3	4	4	5	1
Öğretmen adavına önem vermeme	6	6	4	4	2	2	1	-	3	4	1	3
İzleme ve denetleme eksikliği	2	6	4	1	1	2	3	-	1	1	-	3
İletişim eksikliği	1	6	3	-	2	2	2	1	-	-	-	4
Aşırı sıkma	-	2	-	1	1	-	-	1	-	-	-	1
Hatalı değerlendirme	2	-	1	-	1	-	1	1	-	-	-	-
Mesleki bilgi eksikliği	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Not tehdidi	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Öğretmeni ikinci plana atma	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Yanlış nasihat	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlar	2	7	3	1	3	2	4	-	1	1	1	2
Süre yetersizliği	2	6	3	1	3	1	4	-	1	-	1	2
Yanlış zamanlama	1	2	-	-	1	2	1	-	-	1	1	-
Sorun yok	19	17	9	12	6	9	8	4	4	9	4	7

Eksik uygulama: Uygulama öğretmenini kategorisinde yer alan temalar arasında en fazla yüklemenin eksik uygulama temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin kendilerine ders sunumu yaptırmadıklarını ve uygulamaya yeterince yer vermediklerini ileri sürmüşlerdir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Dersin uygulama boyutu “formalite” icabı yapılıyor. Gerçek anlamda öğretmen adayına deneyim kazandırmıyor. Çünkü arka sıra birkaç hafta dinleyip, son birkaç hafta ders anlatmak bir şey kazandırmıyor. (1,2,4,92)”

“Uygulama yeterince yer verilmemesiyle birlikte eğitim sürecinin teorik bilgilerden öteye gitmediğini gördüm. (4,2,4,826)”

“Yeterince uygulama fırsatı bulamadık. Uygulama için yeterli imkânların tanınmadığını düşünüyorum. (1,1,1,45)”

Adaya önem vermeme: Uygulama öğretmen adaylarının adaya önem vermeme temasına 24 adayın görüş bildirdiği ve öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmen adaylarına önem verilmediği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Adaylar, özellikle kendilerinin uygulama öğretmenleri tarafından öğrenci statüsünde kabul edilmesinden yakınmaktadır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazı ifadeleri şu şekildedir;

“Okuldaki öğretmen stajyer öğretmenlere bir öğretmen adayı değil de sanki onun bir öğrencisiymiş gibi davranıyor. Bu da ister istemez sınıftaki öğrencide yansıyor. Sınıftaki öğrencilerde stajyer öğretmene değer göstermiyor. (1,1,1,40)”

“Bizi öğretmen yerine koymuyorlar ki, öğrenci muamelesi görüyoruz. (3,2,1,719)”

“Uygulama okulunda hiçbir şekilde önemsenmediğimi düşünüyorum. (4,1,4,802)”

Derse önem vermeme: Öğretmen adaylarının 18’i öğretmenlik uygulaması dersine uygulama öğretmenlerinin derse gerekli önemi vermediklerini belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Arkadaşlarımız ve hocalarımız derse yeteri kadar ilgi göstermiyor. En önemli dersin bu olması gerekirken boş ders havası yaratılması. (1,2,4,120)”

“Hocaların rapor, sunum vs. beklemelerine rağmen öğretmenlerin bu uygulamalara gereken değer vermemesi. (2,1,4,287)”

“Bizlerle fazla ilgilenilmiyor ve bu derse gereken önem verilmiyor. (5,2,2,661)”

Mesleki bilgi eksikliği: Uygulama öğretmenlerinin mesleki bilgi eksikliği temasına yedi öğretmen adayı atıfta bulunmuştur. Bu temaya ilişkin olarak bir öğretmen adayı *“Okuldaki bize danışmanlık yapan öğretmenlerin meslek bilgisi ve yeni programla ilgili bilgilerin eksik olması nedeniyle danışmanlık yaptığı öğrencilere*

yeterince yardımcı olmaması. (1,1,3,159)” fikrini savunmaktadır. Adaylardan biri ise “...Danışman hocalar yeterince bilgili değil. Bu uygulamada bazı sorunlar yaratıyor. (4,1,2,546)” görüşünü belirtmiştir.

Geleneksel öğretmen: Uygulama öğretmen adaylarından altı kişi, uygulama öğretmenlerini geleneksel öğretmen olarak gördüklerini belirtmişlerdir. “Eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olması aslında uygulamalar tamamen gerçekleşebilse çok iyi bir durum. Ancak bütün okullar bu sisteme şu an hazır durumda değil. Çünkü öğretmenlerimiz geleneksel tipli. Bundan dolayı eğitim öğretim kalitesi düşmekte hedeflere yeterince yaklaşamamaktadır. (5,1,3,1016)” görüşü bu tema içerisinde yer alan görüşleri nitelik bakımından kapsayıcı özelliğe sahiptir.

İzleme ve denetleme eksikliği: Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenleri tarafından izlenmediği ve denetlenmediğini belirten dört öğretmen adayı fikir beyan etmiştir. Uygulama öğretmen adaylarından biri “Bu uygulamada öğrenci başıboş bırakılmamalı. Üniversite ve ders hocası öğrenciyle daha alakalı olmalı. (1,2,4,104)” başka bir aday ise “İdareyle ilgili kimse bir şey anlatmadı. Öğretmenimiz bizi çok izlemedi. (5,1,4,626)” fikrini belirtmiştir.

Aşırı sıkma, görev vermeme ve devama önem vermeme temalarına üçer uygulama öğretmen adayı görüş bildirmiştir. **Aşırı sıkma** temasına “Staj öğretmenleri ve uygulama öğretmenleri tarafından bu kadar sıkılmamız doğru mu? (2,2,2,191)” görüşü örnek verilebilir. **Görev vermeme** temasına “Uygulama yapılan sürenin düzensiz dağılması sonucu tam olarak uygulama yapılmaması uygulama yapılan okullarda öğretmenlerin stajyer öğrencilere fazla sorumluluk, görev ve yetki vermemesi sonucu tam bir uygulama ortamı oluştuğunu düşünmüyorum... (6,2,2,467)” önermesi örnek gösterilebilir. **Devama önem vermeme** temasında “... Bazı okullarda öğretmenler stajyer öğrencilerin devam durumunu önemsememektedir. (1,2,4,106)” ve “Devam-devamsızlık konusuna hiç dikkat edilmiyor. Bu da büyük bir haksızlığa yol açıyor. (6,1,1,342)” görüşleri bulunmaktadır.

Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerine yönelik belirttikleri sorunlar kategorisinde ikişer adayın görüş belirttiği temalar oluşturulmuştur. **Deneyim ve tecrübeyi paylaşmama** teması “Gerek okul gerekse öğretmenlerin işimize yarayacak tecrübelerini bizimle paylaşmaması. (1,2,4,118)” görüşüyle nitelendirilebilir. **Kendini geliştirmeme** teması “Öğretmenlik uygulaması süresince yaşadığım en önemli

sorun yeni program ve programdaki etkinlikler hakkında fazla bilgi sahibi olmamaları ve bu konuda kendilerini geliştirmemeleridir. (1,2,4,125)” önermesiyle örtüşmektedir. **Sorumluluktan kaçma** temasında “Öğretmenler okula gelen stajyerleri bilgi ve deneyimlerini aktarmak için değil, daha çok dersten kaytarmak için kullanıyorlar.”’Hocam bir saniye öğretmenler odasında bir şey alıp geleceğim” deyip bir daha da sınıfa dönmemeleri acaba okul deneyimi dersinin ne kadar amacına uygun olarak yapıldığı sorusunu aklıma getiriyor. (1,1,1,34)” görüşü yer almaktadır. **Hatalı değerlendirme** teması “Ayrıca bu derste not verme konusunda da adil davranılmıyor. Herkese eşit değerde not sistemi.... (1,2,1,18)” önermesiyle ve **şiddete başvurma** teması ise “Okuldaki öğretmenlerin çoğu hakaret dolu sözlerle seslenmekte ve çoğu kez şiddete başvurmakta dırlar. (5,1,4,622)” görüşüyle örtüşmektedir.

Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar kategorisi altında yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği temalar da bulunmaktadır. **Gerçekçi davranmama** temasında “Uygulama öğretmenimizin bizlerin yanında kendini rahat hissetmemesi, derste her zamankinden farklı davrandığını düşünüyorum. Bunu öğrencilere sorduğum sorularla anladım. Bu da objektif karar vermeme engelledi. (1,1,4,116)” önermesi yer almaktadır. **Ön yargılı davranma** temasında “Öğrencilere ön yargılı yaklaşılması. (2,1,4,305)” görüşü yer alırken, **alan bilgisi eksikliği** temasında “Gittiğimiz okulda rehberlik hocamızın alan bilgisi çok yetersizdi... (4,1,4,835)” görüşü bulunmaktadır. **Alan dışından gelme** temasında “Benim olmam gereken yerde ziraat mühendisi varken ben o yere bir sınavla daha gitmem gerekirken ne sorunundan bahsedebiliriz ki siz söyleyin. (6,2,2,451)” ifadesi, **siyaset yapma** teması “Öğretmenler odası siyaset meydanından farksız. Belirli bir siyasi görüşe hakim olan diğer fikirdeki öğretmenleri eziyorlar. Osmanlı devleti ve diğer Türk devletleri hakkında çok olumsuz yargılarda bulunuyorlar. (5,2,4,607)” ifadesiyle özdeşleşmiştir. **İtici davranma** temasında “Staj sırasında sınıftaki incitici öğretmen davranışları. (6,1,4,476)” mesajı yer alırken **not tehdidi** temasın “Uygulama öğretmenimiz notlarla tehdit edip derslerde kendi mazarını anlatıyordu. (1,2,3,163)” yargısıyla oluşturulmuştur.

4.2.4.2. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Öğretmen adayları kendilerinden kaynaklı sorunlar arasında kendilerini öğrencilere kabullendirememesi, sınav ve atanma kaygısı, etkisiz sınıf yönetimi, rapor

hazırlamak ve maddi sıkıntı temalarına daha fazla vurgu yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategori altında karşılaştıkları sorunlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kendini öğrenciye kabullendirememe: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin kendini öğrenciye kabullendirememe temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir. Bu konuda adaylardan biri *“Öğrencilerin bizleri staj öğrencileri olarak benimseyip bu şekilde kabullenmeleri dersteki hâkimiyetimizi sağlamamız konusunda bizleri zorladı. (2,1,3,1043)”* görüşünü belirtmiştir. Başka bir aday ise *“Stajyer olduğum için, öğrencilerin bunun farkında olması neticesinde dinlemek istemiyor, öğrenci tarafından umursanmıyorum. (6,2,2,471)”* yargısında bulunmuştur.

Sınav ve atanma kaygısı: Uygulama öğretmen adaylarının 13’ü, kendilerinde gördükleri sorunlar arasında sınav ve atanma kaygısı taşımalarının olduğunu vurgulamışlardır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“KPSS sınavı varken hiçbir aday öğretmen uygulamalardan ne yeteri kadar yararlanıyor ne de yeteri kadar değer veriyor. Çünkü KPSS düşünüldükçe insanın başka bir şey yapma hevesi ve gönüllülüğü kalmıyor. (6,2,3,406)”

“Bu dersin işlevini tam anlamıyla yerine getiremedik. Çünkü dersi son sınıfta almamız gayet yanlış. Stajı tam manasıyla yapmıyorduk. Çünkü KPSS, okulu bitirme ve atanma kaygısı ve tüm bunların yoğunluğu staj esnasında görevlerimizi tam anlamıyla yapmamız birer engeldi. (5,1,4,609)”

Etkisiz sınıf yönetimi: Uygulama öğretmen adaylarının dokuzu etkili sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır. Öğretmen adaylarından biri *“Ben sınıf yönetimi konusunda başarısız olduğumu fark ettim. Sanırım öğrencilere fazla yumuşak davranıyorum. Bu davranışlarımın suistimal ediliyor. Otorite dengesini kurmam gerekiyor. (1,1,3,164)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretmen adayı ise *“Öğrenciler artık çok zor. Onlar sınıf ortamında sakinleştirmek oldukça güç.... (5,1,4,625)”* şeklinde görüş ileri sürmektedir.

Rapor hazırlamak: Sekiz öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersinde rapor hazırlamanın kendileri açısından bir sorun olarak bulmaktadır. Rapor hazırlamak temasına ilişkin katılımcılardan biri *“Büyük sorunlardan biri öğrencilerin rapor hazırlamasıdır. Öğrencilerin yazdığı raporla değerlendirilmesi kadar saçma ve gereksiz*

bir uygulama galiba başka bir yerde yoktur. Kişiyi yaptıklarıyla değerlendirmek gerekir. (5,2,2,643)” şeklinde görüş bildirirken, diğer bir aday “Rapor yazmanın çok gerekli olmadığını düşünüyorum. (2,2,3,1046)” önermesini dile getirmektedir.

Maddi sıkıntı: Uygulama öğretmen adaylarının sekizi, öğretmenlik uygulaması sürecinde özellikle de ulaşım açısından maddi zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya kaynaklık eden görüşlerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Köy stajı olduğu için sorunlar daha çok ve daha büyük. Fakülte köyün ismini açıklıyor sonra saldım çayıra mevlam kayıra diyor. Köyde ne yiyeceğimiz belli değil. En azından servis ücretleri karşılanabilir, bizde daha çok borçlanmak zorunda kalmadık. Daha çok var ama... (6,2,1,327)”

“Köy stajı biraz masraflı köye gidecek araba tutulacak, yeme içme derken kabarık bir faturayla karşılaşıyoruz. Biz uygulama okuluna gidip oradaki öğretmenlerin yapması gereken bütün işleri yapıyoruz. Öğrenci milletin hali belli zaten durumu olan var olmayan var, sadece öğrenimle geçinen öğrenci bu masrafı nasıl karşılar. (6,2,1,382)”

Meslekten soğuma: Öğretmenlik uygulaması dersi vasıtasıyla mesleği doğrudan tanıyan uygulama öğretmen adayları meslekten soğuduklarını ifade etmiştir. Bu tema için dört katılımcı görüş bildirmiştir. Bu temaya yönelik belirtilen görüşler arasında *“Öğretmen olduktan sonra bu mesleği gereğine uygun yapıp yapmayacağımdan endişeliyim. Bu mesleği sevebilecek miyim bir gün? (1,1,4,96)”* ve *“Bu mesleği sevmiyorum. (4,2,3,179)”* görüşleri örnek gösterilebilir.

Ciddiyetsizlik, ders anlatmada zorlanma, kural dışı kılık-kıyafet ve aday fazlalığı temaları üçer uygulama öğretmen adayı görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. **Ciddiyetsizlik** temasına *“... Öğrenci bu süreci çok ciddiye almıyor. (1,2,4,86)”* ve *“...Ders hocalar ve öğrenciler tarafından yeterince ciddiye alınmıyor... (2,1,3278)”* görüşleri örnek verilebilir. **Ders anlatmada zorlanma** temasına *“Ders anlatırken kendimi ifade etmekte zorlanıyorum. Çünkü uygulama öğretmenimiz dinlerken kendimi kasiyorum. Ayrıca öğrenciler stajyer olduğumuz için bizi dinlemiyorlar. (2,1,4,309)”* önermesi örnek gösterilebilir. **Kural dışı kılık kıyafet** teması *“Okul kuralları uygulanmıyor. Kızların saçları dağınık, yakaları açık, kollarında anlamsız işaretler, renkli kıyafetler ve takılar var... (5,1,2,647)”* görüşüyle özdeşleşmektedir. **Aday fazlalığı** temasında yer alan *“49 kişilik bir sınıf sadece 3 okula verilmesi büyük sıkıntı. Bir hocaya 5-10 kişi düşüyor. Öğretmen adayının bazen sınıfla baş başa kalması gerekiyordu, bu hiç olmadı. (1,2,2,81)”* görüşü bu tema içerisinde yer alan görüşleri kapsayacak niteliktedir.

İki uygulama öğretmen elemanı görüşleriyle oluşturulan temalar da bulgular arasında yer almaktadır. **Alan bilgisi eksikliği** temasına “*Üniversitede yeteri kadar alan konusunda donanım sahibi olamamaktan dolayı deneyim günleri bizler için zaman zaman zorlayıcı oldu. Bunun için öğrencilerin daha ciddi bir eğitimden geçirilmesi gelecek açısından önemli bir kazanım olabilir. (1,1,4,107)*” görüşü örnek verilebilir. **Devamsızlık** temasında “*...Öğretmen adaylarının devam etmeme alışkanlığı.*” (4,2,4,827)” fikri yer almaktadır. **Mesleki bilgi eksikliği** teması “*Hem öğrencilerin sevgisini kazanma hem onları şımartmamak nasıl sağlanır bu konuda bilgilendirme eksik. (4,1,3,509)*” görüşüyle, **boşa zaman harcama** teması ise “*Üç dönem boyunca bu ders için boşu boşuna zaman harcadığımı düşünüyorum. (4,2,1,513)*” önermesiyle nitelenmiştir.

Uygulama öğretmen adaylarının, kendileri kaynaklı sorunlar kategorisi içerisinde yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği temalarda mevcuttur. **Gözlemlenmek** temasında “*Ben hocamın beni gözlemlemesinden memnun değilim. (5,1,4,602)*” görüşü yer alırken, **zamanı etkili kullanamama** teması “*Konuyu anlatırken zamanı iyi kullanamama sorunu yaşadım. (3,2,2,870)*” görüşüyle oluşturulmuştur.

4.2.4.3. Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, uygulama okulu kaynaklı sorunlar arasında en fazla yüklemenin yönetim zafiyeti, öğretmenlerin olumsuz tutumları, imkân yetersizliği, uzaklık, sınıf kalabalıklığı, öğrencilerin aşırı samimiyeti ve tek öğretmen veya sınıfa bağlılık temalarına yapıldığı tespit edilmiştir.

Yönetim zafiyeti: Uygulama öğretmen adayları uygulama okulu kaynaklı sorunlar kategorisi altında yer alan yönetim zafiyeti temasına en fazla yüklemde bulunmuşlardır. Uygulama öğretmen adayları uygulama yaptıkları okullarda okul yöneticilerin davranış bozukluğundan, kendilerinin öğretmen olarak kabul edilmemesinden, adaylarla ilgilenmemesinden yakındıkları ve görevlerini tam olarak yerine getirmediklerini dile getirmişlerdir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Gittiğimiz okulda müdür bey dışında tüm personelin davranışları gayet iyiydi. Aşırı despot bir duruş, geliş-gidiş saatlerinin kontrolü ve törenlere katılımı mecbur tutmaktan başka bir iletişimimiz olmadı. (1,2,1,31)”

“... Ayrıca yöneticilerin bu dersten haberi yokmuş gibi davranmaları ve sürekli sorun teşkil etmeleri bu dersteki sorunlarımız oldu. (2,2,3,279)”

“Uygulamada öğretmen adaylarını bir öğretmen olarak görmeyen duyarsız okul ve idarecilerin denetlenmesi gerekmektedir. (6,2,3,430)”

“Okul yönetimiyle ilgili sorunlar yaşadık. İlgilenme ya da bilgilendirme çok fazla olmadı. Biz sadece uygulama öğretim olmamızın yönergelerine göre hareket etmek zorunda kaldık. (2,1,1,230)”

Öğretmenlerin olumsuz tutumu: Uygulama öğretmen adaylarından 15’i uygulamaya gittikleri okullarda hem rehber hem de diğer öğretmenlerin kendilerine karşı olumsuz tutum sergilediklerine vurgu yapmıştır. Bu temaya yönelik olarak adaylardan biri *“En büyük sorun bence okulda, bizden sorumlu olan öğretmen dışında diğer öğretmenler tarafından soğuk karşılanmamız. (1,2,2,61)”* görüşünü ileri sürmüştür. Başka bir aday ise *“Öğretmen adayları öğretmenler tarafından görmemezlikten geliniyor. Her öğretmen adayı bir baş belası olarak görülüyor. (6,2,4,477)”* önermesini savunmaktadır.

İmkân yetersizliği: Altı uygulama öğretmen adayı uygulama okullarında başta fiziksel özellik ve araç-gereç olmak üzere çeşitli konularda okulların imkânlarının kısıtlı olduğunu gördüklerini dile getirmişlerdir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okulun bazı imkânsızlıkları vardı. (laboratuvar, projeksiyon cihazı, bilgisayar) Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya uygun mekanlar yoktu... (2,2,3,279)”

“Yeterli ve düzenli bir sınıf ortamının oluşturmadaki zorluklar ve laboratuvaradaki malzeme eksiklikleri. (5,2,3,1110)”

“Okullarda yapılacak etkinliklerde gerekli araç-gerecin eksik olması ve ortamın uygun olmaması en büyük sorun. (5,2,2,639)”

Uzaklık: Öğretmenlik uygulaması dersini uzak okullarda yürütmelerinin kendileri açısından bir sorun olduğunu dile getiren katılımcı sayısı sekizdir. Bu temaya ilişik olarak bir öğretmen adayı *“Uygulama okulunu öğrencilerin isteklerine göre yaşayabilme imkânı düşünülmeli çünkü çok uzak okullara gönderilen öğrenciler imkânlardan dolayı sıkıntılar yaşamaktadırlar. (2,2,3,271)”* ifadesini kullanırken başka bir aday ise *“Ulaşım, köydeki okullara gidilmesi sorun yaratabiliyor. (6,2,1,349)”* fikrini savunmaktadır.

Sınıf kalabalıklığı: Uygulama öğretmen adayları, uygulama yaptıkları sınıfların öğrenci sayısı bakımından kalabalık olduğuna yedi öğretmen adayı dikkat çekmiştir. Adaylardan biri *“Sınıfların kalabalık olması daha rahat uygulama yapmamıza engel taşıyor. (1,1,3,148)”* görüşünü, başka bir öğretmen adayı ise *“...Tek sorun öğrenci*

sayısının fazlalığı. Fazla öğrenci olduğu için bütün öğrencilerle iletişim kuramadım. (4,2,4,825)” görüşünü ileri sürmüştür.

Öğrencilerin aşırı samimiyeti: Altı öğretmen adayı uygulama okullarında öğrencilerin kendilerine olması gerektiğinden fazla samimi davrandıklarını ve bu konuda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya kaynak olan görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“... Öğrencilerin bizi arkadaş gibi görüp dersi dinlememeleri ve öğretmenlerin öğrencilere gerekli uyarıların yapılmaması sorun oluşmasına neden oluyor. (1,2,1,24)”

“Staj yaptığımız okulda öğrencilerin bizlerin öğretmen olmadığımızı bilmesi ve bazen ABİ diye hitap etmesi farklı bir durumdu. (6,2,3,422)”

Tek öğretmen veya sınıfa bağlılık: Araştırmaya katılan uygulama öğretmen adaylarından beşi, öğretmenlik uygulaması dersinin tek okulda ve tek öğretmen rehberliğinde yapılmasının kendileri açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Konuyla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bir yıl boyunca aynı sınıfta derse girdik. Bir de merkezdeki iyi okullarda okul deneyimine giriyoruz. Daha sonra merkez hayatına başlayınca çok sorunlu, farklı okullarda görev yapıyoruz. Bu da öğretmenlik uygulamalarını geçersizleştiriyor. (4,2,1,511)”

“Farklı hocalardan yararlanmayıp hep aynı hocayla ya da aynı seviyedeki sınıfla iletişime girilmesi. (1,1,4,103)”

Öğretmen açığı temasına beş uygulama öğretmeni atıf yapmış olup, okullarda öğretmen açığına dikkat çekmişlerdir. *“Öğretmen ihtiyacı çok fazla ama öğretmen sayısı çok az. (6,1,3,404)”* görüşü bu tema içerisindeki görüşleri temsil etmektedir.

Olumsuz örgüt kültürü teması dört uygulama öğretmen adayı görüşüyle oluşturulmuştur. Olumsuz örgüt teması içerisinde *“Başlıca sorun okuldaki müdürün, müdür yardımcısının, öğretmenlerin birbirinden bağımsız hareket ediyorlar olması. Branş öğretmeni kendi inisiyatifine göre esnek bir şekilde dersi işliyor. Gelmediği zamanlarda derse girecek kurban gözüyle bir araç gibi bize bakıyorlar. Biz onlardan faydalanacakken onlar bizden faydalaniyor. (1,1,4,98)”* görüşü yer bulmaktadır. Branş dışı derslere girme ve kirlilik temaları birer adayın yüklemesiyle oluşturulmuştur. **Branş dışı derslere girme** temasında *“Genelde boş olan sınıflara öğrencileri kontrol amaçlı gönderildik. Yeterli sosyal sınıfı olmadığından kendi branşımız dışında derslere de girdik. (6,1,2,458)”* görüşü yer alırken, **kirlilik** temasında *“Okul çok soğuktu, sınıflar temiz değildi, çok zorlandık. (6,1,1,377)”* önermesi yer bulmaktadır.

4.2.4.4. Uygulama öğretmen elemanı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, öğretmen elemanları kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan derse ve öğretmen adayına önem vermeme, iletişim, izleme ve denetleme eksikliği temalarına yapılan yüklemeler en yüksek düzeydedir.

Derse önem vermeme: Uygulama öğretmen adayları, uygulama öğretmen elemanları kaynaklı sorunlar arasında en fazla atıfı derse önem vermeme temasına yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmen elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersine gereken özeni göstermediklerinden şikâyetçi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu temaya yönelik olarak uygulama öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Uygulama ders saatinde fakülteye gelip boş boş bekliyoruz. İmza alıp gidiyoruz. Biz zaten staja gelip imza atıp gidiyoruz. (1,1,1,42)”

“Uygulama öğretmen elemanları sorumsuz ve dersi ciddiye almamaktadır.... (3,2,2,777)”

Öğretmen adayına önem vermeme: Katılımcılarında 12’si, öğretmen elemanlarının öğretmen adaylarına önem vermedikleri yönünde görüş bildirmesi dikkate çekmektedir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bu uygulamanın çok sağlıklı yapıldığını düşünmüyorum. Uygulama ve rehber hocaları öğrenciye gereken önemi vermiyorlar ve onları mesleki anlamda yetiştiremiyorlar. (1,1,4,109)”

“Uygulama öğretmenlerimiz bizimle hiç ilgilenmedi, sorunlar yaşadık kimse çözüm bulmadı. İlgilenmeleri için uygulama öğretmeni vermiyorlar mı? Bizimle neden ilgilenmiyor? (3,1,1,708)”

İzleme ve denetleme eksikliği: Sekiz uygulama öğretmen adayı, uygulama öğretmen elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde adayları yeterince veya hiç izlemedikleri ve uygulama okullarındaki uygulama sürecini denetlemedikleri şeklinde görüş beyan etmişlerdir. *“Sorunların başında uygulama dersini hocasının gelip izlememesi ve bu dersi sadece formalite olarak görülmesidir... (1,2,1,18)”* ve *“... Uygulama öğretmenin yüzünü sadece bir kere gördüm açıkçası bu düşündürücü bir durum. (6,1,1,385)”* görüşleri bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazılarıdır.

İletişim eksikliği: Uygulama öğretmen adayları içerisinde yedi katılımcı, uygulama öğretmen elemanlarının uygulama okulu ve öğretmenleri ile yeterli derecede iletişim halinde olmadıklarını dile getirmişlerdir. İletişim eksikliği temasıyla ilgili olarak katılımcılardan biri *“...Öğretim elemanı ile okulun iletişimi kopuk... (1,2,4,86)”*

şeklinde görüş ifade ederken, başka bir katılımcı “*Fakülte ve okullar arasında iletişim kopukluğu vardı. (6.2.4.474)*” biçiminde bir görüş ileri sürmüştür.

Aşırı sıkma ve hatalı değerlendirme temaları için uygulama öğretmen adaylarından ikişer katılımcı görüş bildirmiştir. **Aşırı sıkma** temasına “*Çok sıkıyorlar. Üniversite olarak bizi hiç anlamıyorlar. (6,2,3,403)*” görüşü örnek teşkil etmektedir. **Hatalı değerlendirme** teması ise “*Üniversitedeki staj hocamız başından savma notlar veriyor. Kimileri hiç derse girmiyor. Bizi pek aydınlatmıyor. Ne yalan söyleyeyim üzülüyorum.. Staj yaparken öğretmenlerin hakkındaki değerlendirmeleri çok güzel fakat üniversitedeki hocamız için bunu görmemezlikten geliyor ve notuma da az veriyor. (1,1,1,37)*” önermesiyle temsil edilmektedir.

Birer uygulama öğretmen adayın görüşlerine dayalı olarak oluşturulan temalar da uygulama öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır. **Mesleki bilgi eksikliği** temasında “*Uygulama öğretim elemanımız çok bilgisiz, sorumsuz ve ilgisiz. (5,2,3,1012)*” görüşü yer alırken, **not tehdidi** temasında “*Yeteri kadar uygulama olmadı. Sorunlar nota endeksli kaldı, notlar da tehdide. (4,2,4,794)*” önermesi bulunmakta ve **öğretmeni ikinci plan atma** temasında “*Uygulama öğretim elemanının okuldaki uygulama öğretmeninin görüşlerini daha çok dikkate almalıdır... (1,2,1,54)*” mesajı yer bulmaktadır. **Yanlış nasihat** temasının ana fikrini ise “*Öğretmenlerimiz “staja gittiğiniz okulda herhangi bir şeye karışmayın, eleştiri yapamayın, kimseyi eleştirmeyin” diyor. Ben buna katılmıyorum. Üniversite öğrencisi yeri geldiğinde staj yaptığı okulu ve durumu eleştirebilmeli. Hem eleştirel sorgulayan öğrenci yetiştirin diyoruz hem de kimseye karışmayın diyoruz. Bu ne yaman çelişki. (5,2,1,937)*” görüşü oluşturmaktadır.

4.2.4.5. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, bu kategori içerisinde uygulama süresinin yetersizliği ve yanlış zamanlama temaları oluşturulmuştur.

Süre yetersizliği: Uygulama öğretmen adayları bu kategori içerisinde en fazla yüklemeyi süre yetersizliği temasına yöneltmişlerdir. Bu temaya yönelik bir öğretmen adayı “*Okuldaki uygulama saatlerimiz çok az. En azından bir öğrenci haftanın iki günü okula uygulamaya gitmelidir. (1,1,4,108)*” görüşünü dile getirirken, başka bir aday ise “*Okul uygulamalarımız zaman olarak çok kısıtlı. (3,2,2,869)*” önermesini vurgulamıştır.

Yanlış zamanlama: Öğretmenlik uygulaması dersinin yanlış bir zamanda verildiğini belirten aday sayısı üçtür. Özellikle de bu dersin son sınıfta olması ve adaylarında sınav telaşı içerisinde yer alması nedeniyle bu dersin daha önceki yıllarda programda yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan biri “*Karşılaşılan en büyük sorun fakülte uygulama derslerinin aynı gün olması. (4,2,4,806)*” görüşünü ileri sürmüştür.

4.2.5. Uygulama Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecinde karşılaştıkları “sorunlar” başlığı altında yedi ana kategori ve otuz tema elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik elde edilen ana kategoriler şunlardır:

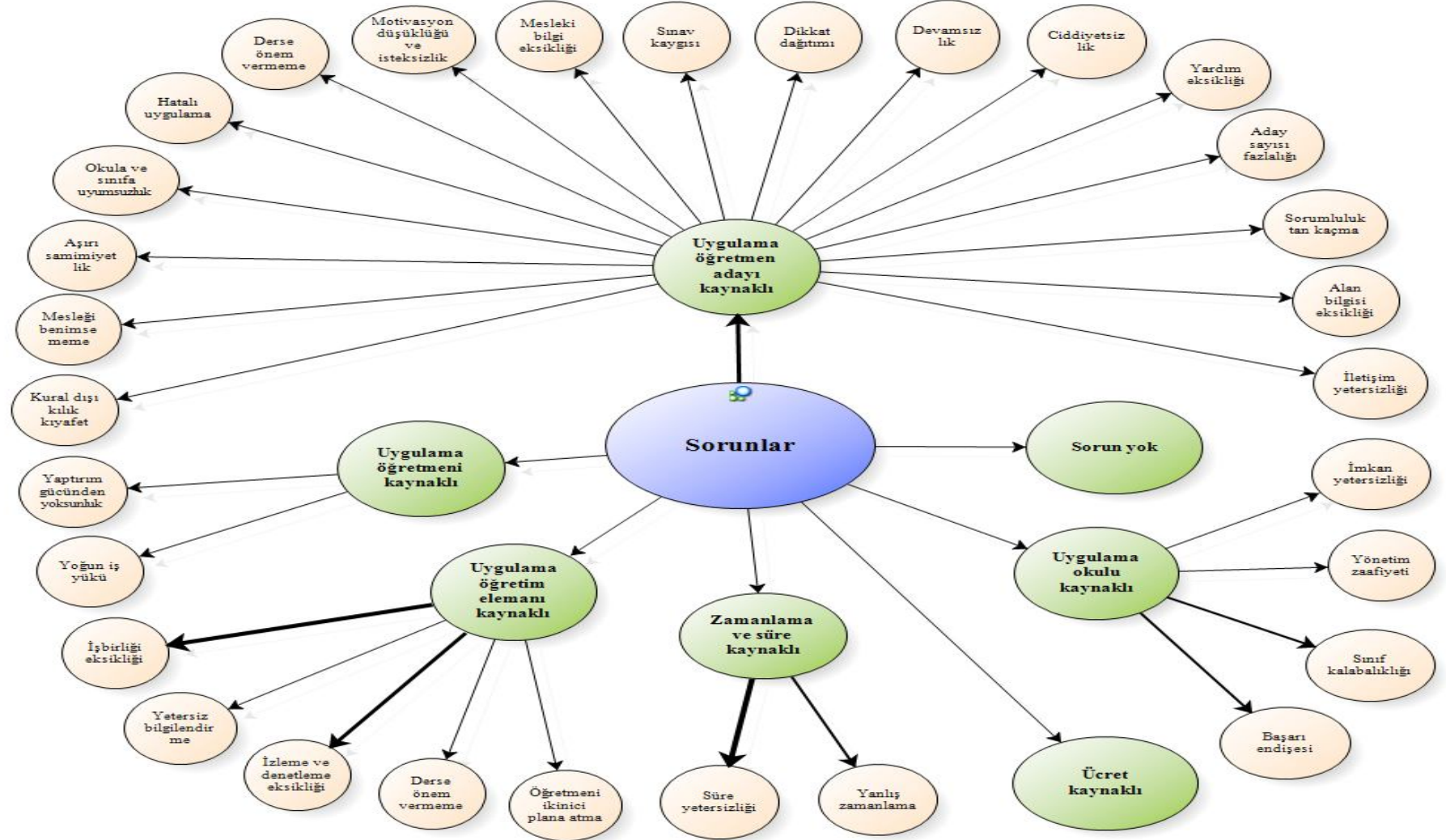
- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretim elemanı kaynaklı,
- ✓ Uygulama okulu kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı.
- ✓ Zamanlama ve süre kaynaklı,
- ✓ Ücret kaynaklı sorunlar.
- ✓ Sorun yok.

Şekil 8’de, uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir model yer almaktadır. Sorunlar başlığındaki kategoriler için atamaların hangi katılımcılar tarafından ve kaç kez yapıldığı Tablo 34’te yer almaktadır.

4.2.5.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmen adayları bağlamında karşılaştıkları sorunlar arasında sınav kaygısı, derse önem vermeme, devamsızlık, aday sayısı fazlalığı, motivasyon düşüklüğü, isteksizlik ve ciddiyetsizlik sorunlarına yönelik oluşturulan temalara yapılan yükleme sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Sınav kaygısı: Uygulama öğretme adayı kategorisi altında yer alan temalar arasında en fazla yüklemenin sınav kaygısı temasında yer aldığı görülmektedir. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının son sınıfta olmalarından dolayı KPPS kaygısı taşıdıkları üzerinde yoğunlaşmış ve bunu adaylar açısından en önemli sorun olarak görmüşlerdir. Bu temaya referans olan ifadelerden bazıları aşağıda yer almıştır.



Şekil 8: Uygulama Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 34: Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		Branş				İl					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Elazığ	Erzincan	Erzurum	Diyarbakır	Malatya	Ağrı
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar	46	39	47	10	15	13	8	23	33	5	6	10
Sınav kaygısı	9	10	11	1	5	2	-	6	8	1	1	3
Derse önem vermeme	11	6	14	1	1	1	3	7	6	-	-	1
Devamsızlık	10	6	7	3	3	3	3	4	5	2	1	1
Aday sayısı fazlalığı	6	9	8	4	1	2	1	4	3	3	3	1
Motivasyon düşüklüğü ve isteksizlik	6	3	6	1	2	-	-	4	2	-	3	-
Ciddiyetsizlik	4	3	6	-	-	1	-	2	3	-	-	2
Hatalı uygulama	3	4	5	-	-	2	-	2	3	-	-	2
Meslek bilgisi eksikliği	3	3	3	1	1	1	-	2	2	1	-	1
Kural dışı kılık kıyafet	1	4	3	-	1	1	1	1	2	-	-	1
Okulu ve sınıfa uyumsuzluk	2	1	1	-	1	1	2	-	1	-	-	-
Mesleği benimsememe	1	2	1	2	-	-	-	1	2	-	-	-
Alan bilgisi eksikliği	1	1	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1
İletişim yetersizliği	1	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	1
Sorumluluktan kaçma	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Aşırı samimiyetlik	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Dikkat dağıtımı	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Yardım eksikliği	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar	10	14	11	5	5	3	2	8	5	1	2	6
İşbirliği eksikliği	4	9	7	3	2	1	2	5	2	1	-	3
İzleme ve denetleme eksikliği	6	4	4	1	3	2	1	3	2	1	2	1
Yetersiz bilgilendirme	1	2	2	-	-	1	-	2	-	-	1	
Derse önem vermeme	1	2	1	1	1	-	-	-	2	-	-	1
Öğretmeni ikinci plana atma	2	1	2	1	1	1	-	1	-	-	-	1
Uygulama okulu kaynaklı sorunlar	4	2	4	1	1	-	1	-	1	2	1	1
Sınıf kalabalıklığı	3	-	2	-	1	-	-	-	1	1	1	-
Başarı endişesi	2	1	2	1	-	-	-	-	-	2	-	1
İmkân yetersizliği	1	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	1
Yönetim zafiyeti	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar	-	2	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-
Yaptırım gücünden yoksunluk	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Yoğun iş yükü	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlar	3	13	9	3	3	1	-	5	6	2	1	2
Süre yetersizliği	2	13	9	3	3	-	-	5	6	2	-	2
Yanlış zamanlama	1	3	2	-	1	1	-	1	2	-	1	-
Ücret kaynaklı sorunlar	1	2	2	-	-	1	-	-	-	2	1	-
Sorun yok	9	6	8	2	2	3	2	2	3	2	5	1

“Gördüğüm en büyük sorun, öğrencilerin KPSS sınavına girecek olmaları. Doğal olarak zor sınava yoğunluktan ve stresten uygulama okulu onlar için yük getiriyor. Kendileri böyle bir sınavla karşılaşmazsa çok daha iyi performans göstereceklerinden, daha çok keyif alacaklarından eminim. (2,1,1,4,292)”

“KPSS gibi bir ön sınavın olması adayların mesleğe odaklanmalarını engelliyor. Uygulamada deneyimlerden çok sınavı kazanıp kazanmama endişesinin yarattığı kaygı bir olumsuzluk teşkil ediyor. (3,4,1,1,2)”

“Öğretmen adaylarında sorun olarak değerlendirilebilecek en önemli problem, KPSS sebebiyle atanma endişesinin kendilerini sarmış olmasıdır.. (6,4,2,2,150)”

Derse önem vermeme: Uygulama öğretmenlerinden 17 kişi, derse önem vermeme temasına yönelik görüş bildirmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin, adayların öğretmenlik uygulaması dersini geçme endişesi olmadığından bu dersi ikinci planda tuttukları ve bu dersi bir eğlence, dinlenme dersi ve boşa zaman kaybı olarak gördüklerini ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinin bazı ifadeleri şunlardır:

“Aday öğrencilerin stajı önemsemeyerek bir tatil havası içinde okula gelip gitmeleri. Deneyimli öğretmenlerin öneri ve tavsiyelerini kulak ardı etmeleri. Neme lazım, gittiğim yerde kim bilir nasıl ortam olacak gibi tavırlar içerisinde olması nedeniyle verimli olamıyor. (6,1,2,1,122)”

“Öğrencilerde atanma olmayacağı düşüncesi ile ilgisizlik oluyor. Öğretmen olamayacağını düşünen kişi bu mesleğe dikkatini vermektense KPSS çalışmayı mantıklı buluyor. Bu da derslere gereken önemin verilmemesine neden oluyor. (3,3,1,1,45)”

“... Uygulama derslerine katılan öğrencilerin geneli bu işi bir angarya olarak görmekte ve yeterli önemi vermemektedir... (2,1,1,4,157)”

Devamsızlık: Uygulama öğretmenlerinin 16’sı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Devam konusunda bazı sıkıntılar var. Bazıları formalite gereği geliyor. (1,1,1,3,96)”

“Öğrencilerin mesleki çalışmalarında devama fazla önem vermedikleri gözlemlendi. (2,1,1,3,202)”

“Öğrencilerin hemen hemen hepsi ilk derslere yetişemiyorlar. Zaman zaman okula gelmeyen öğrenci arkadaşlarımız oluyor. (3,3,2,2,63)”

Aday sayısı fazlalığı: Uygulama öğretmenlerinden 15’i öğretmenlik uygulaması dersinde rehberlik yaptıkları öğretmen adayı sayısının fazla olmasından, bunun sonucu olarak da adaylarla fazla ilgilenememekten yakındıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır:

“... Diğer bir sorun öğrenci sayısı. Ben altı kişi fazla diye düşünürken bu sene yedi oldu. Altı saat dersimiz olduğu düşünülürse her öğrenci haftada bir saat ders anlatmamış oluyor. (2,4,1,2,168)”

“Uygulama öğretmenine çok fazla öğretmen adayı düşüyor. (1,1,2,6,95)”

“Sınıflara gruplar halinde öğretmen adaylarının girmemesi iki kişiyi geçmemesi gerek. (4,1,2,6,222)”

Motivasyon düşüklüğü ve isteksizlik: Uygulama öğretmenlerinden dokuzu, adayların mesleğe ve bu derse karşı isteksiz davrandıkları, karamsar oldukları ve bu konuda motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu gözlemlediklerini dile getirmiştir. Bu

temaya atıfta bulunan uygulama öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Öğrencilerin çok fazla istekli olmayışları, gelecekle ilgili karamsar tavır sergilemeleri, adayların bazen uygulama yaptıkları okulları beğenmemeleri. (5,1,1,3,260)”

“Uygulama öğrencileri yeteri kadar öğretmenlik mesleğine ilgi göstermiyorlar. Bazen arkadaşlar daha istekli azimli ama erkek arkadaşlar isteksiz hiçbir öğretim yöntem ve tekniği kullanmadılar. Daha iyi olmak için çaba göstermediler. (2,3,1,1,195)”

Ciddiyetsizlik: Uygulama öğretmenlerinden yedisinin, öğretmenlik uygulaması dersinde ciddiyetsiz davranmalarından, önerilerinden ve dersi önemsememelerinden şikâyetçi oldukları görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin ciddiyetsizlik temasında yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aday öğrencilerin stajı önemsemeyerek bir tatil havası içinde okula gelip gitmeleri. Deneyimli öğretmenlerin öneri ve tavsiyelerini kulak ardı etmeleri. Neme lazım, gittiğim yerde kim bilir nasıl ortam olacak gibi tavırlar içerisinde olması nedeniyle verimli olamıyor. (6,1,2,1,122)”

“...Adayların uygulamaya gereken hassasiyeti göstermediklerini, bu süreci bir angarya olarak gördüklerini düşünüyorum... (3,4,1,2,8)”

“Görevlerini daha ciddiye alarak yapmalarını öneririm. (2,1,1,4,291)”

Hatalı uygulama: Uygulama öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde hatalı uygulama yaptıkları yedi öğretmen tarafından belirtilmiştir. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının öğrenci seviyesine göre ders işleyememelerinden, dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yanlış yöntem kullanmalarından ve öğrencilere yeterli dönüt verememelerinden kaynaklanan sorunlara daha fazla dikkat çekmişlerdir. Bu temaya ilişkin olarak örnek gösterilen görüşler aşağıda yer almaktadır.

“...Adaylar öğrenci seviyesine inmede zorluk çekiyorlar. Uygulama öğretmeni ders anlatılırken dersi dinlemiyor ve farklı şeylerle uğraşıyor. (3,4,1,2,21)”

“Adaylar genelde öğrencilere herhalde biliyorlar gözüyle bakıyorlar. Derse çoğu zaman soru ve cevaplarla başlıyorlar. Bu yorum gerektiren parçalarda (metinlerde)hazırlık bakımından güzel ama; dilbilgisi etkinliklerinde her zaman dönüt almıyorlar. Yani konuya değinmeden konuyu hatırlatmadan soru-cevap kullanmak öğrencileri olumsuz etkiliyor. (2,4,2,2,185)”

Meslek bilgisi eksikliği: Uygulama öğretmenlerinden altı kişi, öğretmen adaylarının mesleki bakımdan bilgi eksikliklerinin bulunduğu vurgu yapmışlardır. *“Değişik strateji, yöntem, teknikler kullanılmıyor. Dikkat çekme, jest, mimik, oyun, rol alma, yaparak yaşayarak öğrenme gibi yollar denememeleri nedeniyle ilk kez tanıştıkları öğrencilerle ilişki kurmadan ders anlatımı sona eriyor. (2,1,1,3,173)”* görüşü bu tema içerisinde yer alan diğer görüşleri örnekleme niteliğine sahiptir.

Kural dışı kılık kıyafet: Uygulama öğretmen adaylarının kılık-kıyafet konusunda devlet memurunda bulunması gereken özelliklerden farklı olduğunu ve bu konuda sorun yaşadıklarını belirten uygulama öğretmeni sayısı beştir. Bu temaya yönelik olarak uygulama öğretmenlerinden biri “*Adayların kılık kıyafet konusuna uygun hareket etmeleri fakültelerince bilgilendirilmeleri gerektiğine inanıyorum. (3,3,2,6,17)*” şeklinde fikir ileri sürerken, diğer bir aday “*Öğretmen adaylarının kılık ve kıyafetine, saç-sakal durumlarına özen göstermeleri gerekmektedir... (2,1,2,6,184)*” fikrini belirtmiştir.

Uygulama öğretmenlerinden üçer kişinin atıfta bulunduğu temalar arasında okula ve sınıfa uyumsuzluk ve mesleği beğenmeme temaları da bulunmaktadır. **Okulu ve sınıfa uyumsuzluk** temasına “*Öğrenciler ders sunumunda isteksiz olabiliyor. Sınıf ortamında uyumsuzluk olabiliyor. (5,4,1,2,265)*” önermesi örnek verilebilir. **Mesleği benimsememe** temasında ise “*...Uygulama öğrencileri bazen işi ucundan tutuyor. Tam olarak sahiplenmiyor... (2,1,2,2,166)*” ve “*...Sorunların başında adayların öğretmenlik ideallerinin olmaması, bu nedenle de istenilen ilgi olmuyor... (3,2,1,3,4)*” görüşleri yer almaktadır. İkişer uygulama öğretmenin görüşleriyle oluşturulan temalar arasında **alan bilgisi eksikliği** teması “*Adaylarda olan bilginin az olması. (4,4,1,2,236)*” ve “*...Adayların yeni müfredat hakkında bilgi eksikliği olması. (6,1,2,5,139)*” görüşleriyle oluşturulmuştur. **İletişim yetersizliği** teması ise “*Bazı öğrencilerin ise sınıf yönetimi konusunda çok eksik olduklarını gördüm. Jest ve mimik kullanımı, ses tonu ayarlamada çok yetersizlerdi. (6,1,1,1,127)*” görüşüyle nitelendirilmiştir.

Birer uygulama öğretmenin görüşü doğrultusunda uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar bağlamındaki temalar oluşturulmuştur. **Sorumluluktan kaçma** temasında “*Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini gördüm. (5,3,2,3,258)*” görüşü yer almaktadır. **Aşırı samimiyetlik** teması “*Öğrencilerimize aşırı yakınlık gösterdikleri için şımarıyorlar. (5,1,2,3,246)*” önermesiyle oluşturulmuştur. **Dikkat dağıtımı** teması “*Ben ders anlatırken sınıfta aday öğretmenler varken öğrencilerin dikkatlerinin onlara kaymasından dolayı bazı problemler yaşadım. Öğrencileri onların yanında uyarmak ve derse adapte etmek biraz zor oluyor. (5,3,1,1,257)*” görüşüyle özdeşleşirken, **yardım eksikliği** teması “*Stajyer öğretmen adayları ders öğretmenin sınıfa hakim olmasını zorlaştırmaları. Yapılan etkinliklerde öğretmene yardımcı olmamaları... (5,1,1,6,255)*” mesajıyla tanımlanmıştır.

4.2.5.2. Uygulama öğretimi elemanı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenleri, öğretimi elemanlarına yönelik olarak kendileriyle işbirliği eksikliği, öğretmen adaylarını izleme ve denetleme eksikliği temalarına yapılan yüklemelerin diğer temalara göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Uygulama öğretimi elemanı kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan temalar ve bu temaların oluşmasına kaynaklık eden görüşler aşağıda sunulmuştur.

İşbirliği eksikliği: Uygulama öğretimlerinin, uygulama öğretimi elemanı kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan temalar arasında en fazla işbirliği eksikliği temasına vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Uygulama öğretmenleri, öğretimi elemanlarının kendileriyle yeterli düzeyde işbirliği yapmadıklarını belirtmekte ve bu konuda önemli sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin örneklerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“...Öğretim elemanlarının bizimle irtibata geçmediğini, beraber bir değerlendirme yapılmadığını görmekteyim. (6,1,1,3,121)”

“Uygulama süreci boyunca bir uygulama öğretmeni olarak en çok uygulama öğretimi elemanı ile irtibat sağlayamama konusunda sıkıntı çekiyorum... (3,4,1,2,8)”

“Öğretmen adayı –uygulama öğretmeni-uygulama öğretimi elemanı ve okuldaki diğer öğretmenler arasında tam bir koordine gerçekleştirilemiyor... (2,1,2,2,166)”

“Öğretim elemanlarıyla iletişim sağlanmadı. Öğretim elemanlarının uygulama alanına gelmemesi... (1,2,2,4,120)”

İzleme ve denetleme eksikliği: Uygulama öğretmenlerinden 10’u, öğretmenlik uygulaması sürecinde, öğretmen adaylarını izleme ve denetleme bakımından uygulama öğretimi elemanlarının üzerine düşen görevi yapmadıkları konusunda eleştiride bulunmaktadır. İzleme ve denetleme eksikliği temasında yer alan görüşlerden bazıları şunlardır.

“Öğretim görevlileri tarafından öğrencilerin yeterinde takip edilmemesi. (5,3,1,4,253)”

“Görevli öğretimi elemanlarının farklı uygulamalar yapması, takip ve çalışmaları tamamen rehber öğretmene bırakması... (3,3,2,6,78)”

“...Öğretim elemanlarıyla iletişim sağlanmadı. Öğretim elemanlarının uygulama alanına gelmemesi. (1,2,2,4,120)”

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinden üçer katılımcının görüşleriyle elde edilen temalar da bulunmaktadır. **Yetersiz bilgilendirme** teması *“Aday öğretmenlerin yapacakları etkinliklerle ve uygulamalar hakkında yeterince bilgilendirilmemesi. (5,4,2,2,266)”* ve *“Öğretim elemanları tarafından bilgi çok*

verilmediği için, stajyer öğrenciler çok yardımcı olamıyoruz. (2,1,2,2,281)” görüşleriyle bütünleşmektedir. **Derse önem vermeme** teması “Öğretim elemanlarının bize, adaylara dolayısıyla derse yapmacık bir önem verdiklerini görmekteyim... (6,1,1,3,121)” önermesiyle nitelenirken, **öğretmeni ikinci plana atma** teması “Adayların başarı veya başarısızlıklarını uygulama öğretmeni ile değerlendirilmesi gereken uygulama öğretim elemanı bizden görüş alma gereği bile duymuyor. (2,1,1,6,182)” görüşü ile temsil edilmektedir.

4.2.5.3. Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenleri, uygulama okuluna yönelik olarak sınıf kalabalıklığı ve başarı endişesi temasına daha fazla vurgu yapmışlardır. Bu kategori içerisinde yer alan temalara aşağıda yer verilmektedir.

Sınıf kalabalıklığı temasına üç uygulama öğretmeni atıfta bulunmuştur. “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğrencinin de katılımı ile kalabalık bir sınıfın olması eksi bir durumdur... (3,3,1,2,30)” görüşü bu tema içerisinde yer alan görüşleri temsil etmektedir. **Başarı endişesi** teması da üç katılımcı tarafından dile getirilmiş ve bu temaya “Adayların sınıfta öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanmak yerine konuşarak öğrencilerin ilgisini dağıtması bunun sonucu olarak da öğrenci başarısında az da olsa bir düşüş sorunuyla karşılaştım. (4,2,1,3,216)” görüşü örnek verilmiştir. **İmkân yetersizliği** teması iki öğretmen tarafından dile getirilmiş ve “Okulun fiziki imkânlarının (dersliklerin) yetersizliği ve adayların duyarsızlığı. (6,1,2,1,147)” önermesi bu temayı temsil etmektedir. **Yönetim zafiyeti** teması bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olup bu tema “Uygulamadaki staj grubu, öğretmen ve idareciler sorumluluk ve görevlerini iyi bilmelidir. (3,1,2,2,71)” görüşünü içermektedir.

4.2.5.4. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenleri, kendilerine yönelik olarak yaptırım gücünden yoksunluk ve yoğun iş yükü temaları birer uygulama öğretmeni görüşüyle dile getirilmiştir. **Yaptırım gücünden yoksunluk** teması “Öğretmenlerin yaptırım gücünün olmaması. (4,3,2,3,211)” görüşünü içermektedir. **Yoğun iş yükü** teması ise “...Uygulama öğretmeni olarak yoğunluğumuz nedeniyle adaylarla yeterince ilgilenemiyoruz. (2,1,2,4,284)” önermesi doğrultusunda oluşturulmuştur.

4.2.5.5. Zaman ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

Uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, zamanlama ve süre kaynaklı sorunlar kategorisi altında süre yetersizliği ve yanlış zamanlama temaları elde edilmiştir. Bu temalara yapılan yükleme sayısı Tablo 34’te detaylı olarak verilmektedir. Konuyla ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

Süre yetersizliği: Uygulama öğretmenleri en fazla süre yetersizliği temasına yüklemelerde bulunmuşlardır. Süre yetersizliği temasına yönelik olarak görüş belirten uygulama öğretmenlerinin dile getirdikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Haftanın belirli bir gününde belirli saatler arasında devam etmeleri sebebiyle okulu, yönetimi, çevreyi, öğretmenleri ve öğrencileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınırlı olarak gözlemliyor olmaları...”(3,3,1,2,86)”

“Müfredattan dolayı (stajyer öğrencilere zamanımızın dar ve sıkışık olmasından dolayı) yeterince ilgilenemiyoruz ve istediğimiz faydayı çok fazla yükseltelemiyoruz. (2,1,2,3,193)”

“Ders saatleri ve uygulama süresi yetersiz. (2,1,2,5,286)”

Yanlış zamanlama: Dört uygulama öğretmeni, öğretmenlik uygulamasının dördüncü sınıfta verilmesinin yanlış olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. *“Uygulama günlerinin ders programımıza uygun olmadığı zamanlar olabiliyor. Bu durumda öğrenciler her sınıfta deneyim kazanamıyor. (2,4,1,2,298)”* görüşü bu tema içerisinde yer alan önermeleri kapsayıcı niteliktedir.

4.2.5.6. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

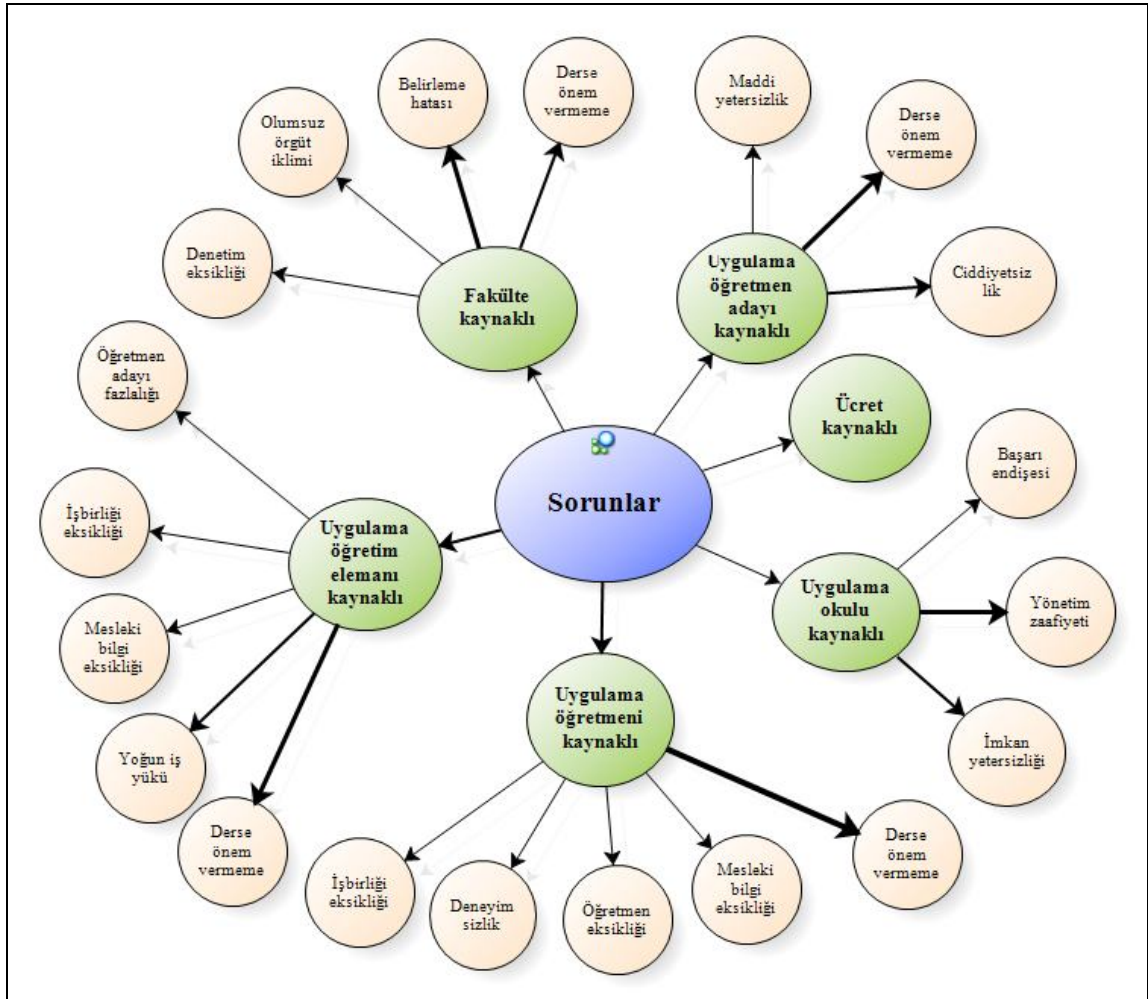
Öğretmenlik uygulaması dersinde, rehberlik yaptıkları adaylara verdikleri emeğin tam olarak maddi açıdan karşılığını alamadıklarını belirten öğretmen sayısı üçtür. Öğretmenlerden biri *“Rehber öğretmen ücreti çok az ve çok geç veriliyor. (4,4,2,5,242)”* görüşünü dile getirirken, başka bir uygulama öğretmeni *“...Adaylar için ödenen ücretin az olması. (5,1,1,6,255)”* görüşünü vurgulamaktadır.

4.2.6. Uygulama Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Nitel verilerin analizi sonucunda uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları “sorunlar” altı ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler altındaki alt kategorilere yapılan yüklemelerle nitel analiz son şeklini almıştır. Sorunlar kategorisinde yer alan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretim elemanı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı,
- ✓ Uygulama okulu kaynaklı,
- ✓ Fakülte kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Ücret kaynaklı sorunlar.

Şekil 9’da, uygulama öğretim elemanlarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkileri gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategori için yüklemelerin kim tarafından ve kaç kez yapıldığına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 35’te gösterilmektedir.



Şekil 9: Uygulama Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 35: Uygulama Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		ABD						Fakülte					
	Kadın	Erkek	Sımf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Eğitim Bilimleri	Diğer	F.Ü.E.F	E.Ü. E.F.	A.Ü. K.K. E.F	D.Ü. ZGEF	İ.Ü. E.F.	A.İ.Ç.Ü. E.F.
Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar	-	12	1	1	2	2	3	3	-	3	2	3	1	3
Derse önem vermeme	-	6	1	-	2	1	1	1	-	1	2	1	1	1
Yoğun iş yükü	-	4	-	1	-	-	2	1	-	2	-	1	-	1
Mesleki bilgi eksikliği	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
İşbirliği eksikliği	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Öğretmen adayı fazlalığı	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-
Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar	-	11	2	4	-	2	-	3	-	3	2	4	-	2
Derse önem vermeme	-	9	2	4	-	2	-	1	-	1	2	4	-	2
Öğretmen eksikliği	-	2	-	1	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-
Mesleki bilgi eksikliği	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Deneyimsizlik	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
İşbirliği eksikliği	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Uygulama okulu kaynaklı sorunlar	1	8	1	2	-	1	1	4	-	2	-	4	-	3
Yönetim zafiyeti	1	4	-	1	-	1	1	2	-	-	-	2	-	3
İmkân yetersizliği	-	3	1	1	-	-	-	1	-	1	-	2	-	-
Başarı endişesi	-	2	-	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	-
Fakülte kaynaklı sorunlar	-	8	-	3	2	2	1	-	1	4	-	-	-	3
Belirleme hatası	-	5	-	2	2	1	-	-	-	4	-	-	-	1
Derse önem vermeme	-	3	-	2	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Olumsuz örgüt iklimi	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Denetim eksikliği	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar	-	5	1	3	-	1	-	-	-	1	2	1	-	1
Derse önem vermeme	-	4	-	3	-	1	-	-	-	-	2	1	-	1
Ciddiyetsizlik	-	3	1	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	1
Maddi yetersizlik	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ücret kaynaklı sorunlar	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1

4.2.6.1. Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Bu kategoride uygulama öğretim elemanlarının genelde derse önem vermeme ve yoğun iş yükünden yakındıkları belirlenmiş ve bu temalarla ilgili örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Derse önem vermeme: Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanları meslektaşları hakkında karşılaştıkları sorunlar arasında en fazla yüklemeyi derse önem vermeme temasına yaptıkları görülmekte ve öğretim elemanlarını öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermediklerini belirtmektedirler. Bu tema içerisindeki görüşler “Öğretmenlik uygulaması dersine gerek öğretim elemanları ve gerekse öğretmenlerin yeterli düzeyde önem vermemeleri önemli bir sorun olarak

görülmektedir. (4,4,6,2,6,1,5,49)” ve “... Uygulama elemanları yeterince ilgili değil. (4,1,6,2,6,4,6,9)” önermeleriyle örneklenmektedir.

Yoğun iş yükü teması dört öğretim elemanı görüşüyle elde edilmiş ve öğretim elemanlarının iş yükü sorunuyla karşılaştıklarını belirtmiştir. “... Çok sayıda okul ve öğretmen ile muhatap olmak zorunda kalınması. (1,3,5,2,6,3,6,2)” ifadesi bu tema içinde yer alan tüm görüşleri kapsayıcı niteliktedir. Birer uygulama öğretim elemanı görüşüyle oluşturulan temalar arasında yer alan **işbirliği eksikliği** teması “... Sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni işbirliği içinde çalışmaması. (4,1,1,2,6,4,6,10)” görüşünün içermektedir. **Öğretmen adayı fazlalığı** temasına “Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok olması denetimi zorlaştırıyor. (4,2,4,2,6,3,3,12)” önermesi temel oluştururken, **mesleki bilgi eksikliği** teması “Uygulama çalışmalarının meslek bilgisine sahip olmayan öğretim elemanına yaptırılması. (6,3,5,2,6,4,6,21)” görüşü temelinde oluşturulmuştur.

4.2.6.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar içerisinde derse önem vermeme ve öğretmen eksikliği temalarını ön plan çıkardıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının fazla **derse önem vermeme** temasına yüklemde bulunmuşlardır. “... Okullarda bu işi yapan hocalarımız gereken önemi vermiyorlar. (4,1,2,2,6,5,1,6)” görüşü bu tema içinde yer alan önermelere örnek gösterilmiştir. **Öğretmen eksikliği** teması, iki uygulama öğretim elemanı görüşüyle elde edilmiş ve bu tema “Sınıf öğretmenliği dışındaki bölümlerde tek bir uygulama öğretmeni olan okullarda programda ve uygulamada sıkıntı olabiliyor. (2,1,2,2,6,4,5,38)” ve “Okullarda yeterince branş öğretmeni olmaması. Bu nedenle öğrenciler yeterli ders vermede eksik kalıyorlar. (2,1,6,2,6,4,6,43)” görüşüyle oluşturulmuştur.

Birer uygulama öğretim elemanı görüşüyle elde edilen uygulama öğretmen kaynaklı sorunlar kategorisindeki temalar da yer almaktadır. **İşbirliği eksikliği** teması “... Sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni işbirliği içinde çalışmaması. (4,1,1,2,6,4,6,10)” önermesiyle şekil almıştır. **Deneyimsizlik** teması “... Bu konuda birçok okulumuz deneyimli öğretmenlerden yoksundur. (4,1,1,2,6,4,6,11)” önermesi

temelinde oluşturulurken, **mesleki bilgi eksikliği** teması “*Hocalar yeni yapılandırmacı ve çağdaş araç-gereçler ile eğitim ve öğretim yapma alışkanlığını edinmemişlerdir. (4,1,1,2,6,4,6,11)*” görüşü doğrultusunda meydana gelmiştir.

4.2.6.3. Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanların uygulama okulu kaynaklı sorunlarını arasında yönetim zafiyeti, imkân yetersizliği ve öğrencilere yönelik başarı endişesi temaları oluşturmuştur. Bu temalar ve temalara yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır.

Yönetim zafiyeti: Uygulama öğretim elemanları, uygulama okulu kaynaklı sorunlar kategorisinde yer alan temalar arasında fazla yüklemeyi, yönetim zafiyeti temasına yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulama öğretim elemanları, okul yöneticilerinin öğretmen adaylarını norm kadrolu öğretmenmiş gibi boş derslere verdiklerini, idari işleri adaylara yüklediklerini ve öğretmenlik uygulaması dersini kendilerinde yük oluşturduğunu gözlemlediklerini ileri sürmektedirler. Yönetim zafiyeti temasına yönelik olarak görüş belirten uygulama öğretim elemanlarının dile getirdikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Okullara gönderilen öğrencilerin sanki yedek öğretmen gibi algılanıp raporlu öğretmenin yerine derse sokulması, böylece öğretmeni gözlem şansını kaybetmesi ya da idari angarya işlerin öğrencilere yıkılmasını doğru bulmuyorum. Öğrencinin oraya gidiş amacı okul yöneticileri tarafından iyi algılanmalı. (6,3,5,1,6,3,4,25)”

“... Uygulama okulu yöneticileri öğretmenlik uygulaması dersini bir yük olarak görmektedirler. (4,4,6,2,6,3,4,47)”

İmkân yetersizliği teması üç öğretim elemanı görüşüne dayalı olarak oluşturulmuş ve bu temaya örnek “*Sınıf sayıları çok kabarık. Araç-gereç noksanlıkları ve laboratuvar imkânı ile görsel materyallerden yararlanmak gerekirken bu konularda imkânlardan çok kısıtlı. (4,1,1,2,6,4,6,11)*” görüşü verilmiştir. İki uygulama öğretim elemanı yüklemesiyle elde edilen **başarı endişesi** teması “*SBS ve ÖSS sınavlarının yapıyor olması uygulamalarda sıkıntı oluşturmaktadır. (4,4,6,2,6,3,4,47)”* ve “*Velilerin uygulama öğretmen adaylarına bakışları öğrencilerini geri kalacağı düşüncesiyle okul yönetimine baskı kurmaları. (2,1,6,2,5,3,2,46)”* görüşlerini içermektedir.

4.2.6.4. Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanlarının belirlenmesi ve derse önem vermeme temalarına en fazla yüklemenin yapıldığı ve bu kategori içerisinde yer alan temalara

sekiz atfın yapıldığı görülmektedir. Fakülte kaynaklı sorunlar teması içerisinde yer alan temalar ve bu temalar yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Belirleme hatası: Uygulama öğretim elemanları, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarının belirlenmesinde bazı standartların dikkate alınmadan yapıldığını bildirmişlerdir. Beş uygulama öğretim elemanı fakültede ilgili birim ve kişiler tarafından, bu dersi yürütecek nitelikte olmayan öğretim elemanlarının görevlendirilmesinin yanlış olduğuna dikkat çekmektedir. Bu tema için belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ders öğretim elemanlarının seçilmesinde liyakate dikkat edilmeden sadece ders sayılarını eşitlemek için kullanılması önemli bir sorundur. (6,3,5,2,6,4,4,22)”

“Ders dağıtımında tecrübeli hocalar yerine dersi az olana verilerek gereken önem verilmiyor. Rektör, dekan vb. idareciler bir sürü uygulamayı ders olarak üzerinde gösterip araştırma görevlilerini kullanıp uygulanmanın hemen hemen yapılmamasını sağladıkları gibi diğer elemanlara da kötü örnek oluyorlar. (2,1,2,2,6,3,6,36)”

Derse önem vermeme teması üç öğretim elemanı görüşüyle oluşturulmuştur. Bu temaya örnek olarak *“Bu ders gerekli önem ve yeterli ilgi gösterilmediğini gözlemliyorum. Hâlbuki dört yıllık meslek eğitiminin bu ders vasıtasıyla taçlandırılması mümkün. Ne var ki gerek fakülte yönetimi gerek öğretim elemanları gerekse okul yönetimi ve öğretmenleri bu uygulamalara yeteri kadar ciddiye alamıyorlar veya dersin önemini ve fonksiyonunu göremiyorlar. (6,2,4,2,6,3,6,27)”* görüşü verilmiştir. Birer öğretim elemanı görüşüyle oluşturulan temalardan olan **olumsuz örgüt iklimi** *“... Örgüt iklimlerinin cesaretlendirici olmaması. (6,3,5,2,6,4,6,21)”* önermesini içerirken, **denetim eksikliği** teması *“Fakülte yönetimi tarafından gerekli denetim yok. (1,3,5,2,6,3,6,2)”* görüşü temelinde oluşturulmuştur.

4.2.6.5. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlarına yönelik belirtilen görüşlerden, derse önem vermeme, ciddiyetsizlik ve maddi yetersizlik temaları elde edilmiştir. Uygulama öğretim elemanlarının dördü uygulama öğretmen adaylarının derse önem vermediklerini, üçü adayların ciddiyetsiz davrandıkları ve biri ise adayların maddi yetersizlik içerisinde olduklarını belirtmiştir. Bu temalarla ilgili örnekler aşağıda yer almaktadır.

Derse önem vermeme temasına *“Öğrenciler işi sadece dersi geçme-kalma açısından ele alıyorlar. (4,1,2,2,6,5,1,6)”* görüşü örnek verilebilir. **Ciddiyetsizlik** temasında *“Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını,*

okul ortamını, fizikî ve kurumsal yapılanmasını tanımlarını, meslekle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını, okul bürokrasisinin nasıl işletildiğini, görev ve sorumluluklarını anlamalarını sağlayacak gözlem ve uygulama çalışmalarıdır. Ancak yeterince başarı elde edilememektedir. Bunun başlıca sebebi, uygulamanın gerek öğretim elemanı ve rehber öğretmen ve gerekse öğrenci tarafından ciddiye alınmamasıdır. (3,1,2,2,5,2,5,15)” fikirleri yer almaktadır. **Maddi yetersizlik** teması ise “Hayallerindeki köy ve okullar ile gerçekteki köy ve okullar arasında uçurumlar var. Görmesi önemli. Ancak öğrencileri köye gönderirken ücret konusunda zorlanıyorlar yol ücretlerini kendileri ödüyorlar. (6,1,1,2,6,3,6,23)” görüşüne dayalı oluşturulmuştur.

4.2.6.6. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

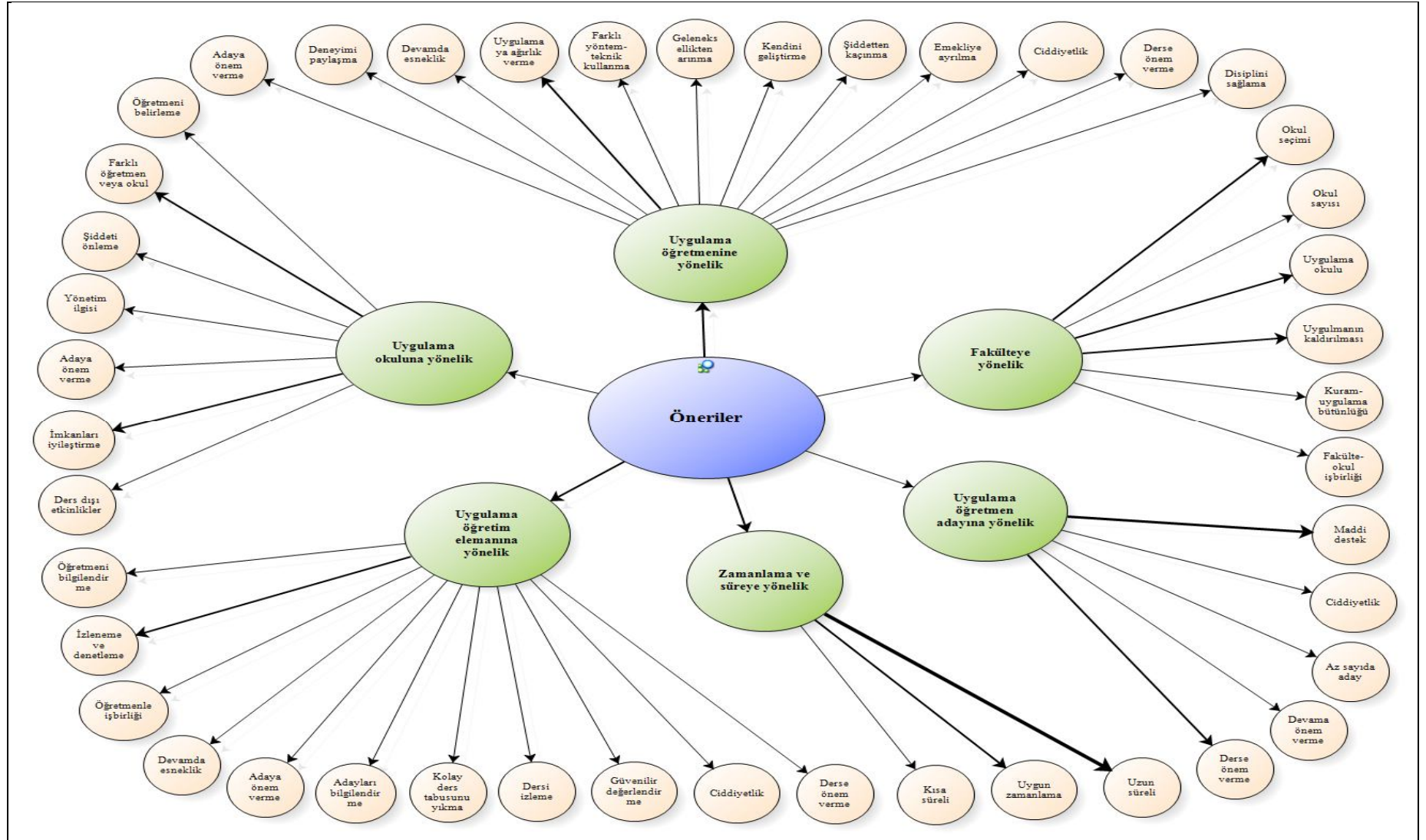
Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarından biri ücret kaynaklı sorununun olduğunu dile getirmiş ve bu konuda “Ücretlerin yetersiz olması. (6,3,5,2,6,4,6,21)” görüşünü vurgulamıştır.

4.2.7. Uygulama Öğretmen Adayı Önerilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öncelikle uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik “öneriler” başlığı altında altı ana kategori oluşturulmuştur. Bu ana kategoriler altında ise kırk dört tema elde edilmiştir. Önerilere yönelik oluşturulan ana kategorilere aşağıda yer verilmektedir.

- ✓ Uygulama öğretmenine yönelik,
- ✓ Uygulama öğretim elemanına yönelik,
- ✓ Uygulama okuluna yönelik,
- ✓ Fakülteye yönelik,
- ✓ Uygulama öğretmen adayına yönelik,
- ✓ Zamanlama ve süreye yönelik öneriler.

Şekil 10’da, uygulama öğretmen adaylarının öneriler başlığına ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü daha açık bir şekilde gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategoriye ilişkin atamaların kimler tarafından ve kaç kez yapıldığı Tablo 36’da detaylı olarak gösterilmektedir.



Şekil 10: Uygulama Öğretmen Adaylarının Önerilerine İlişkin Şematik Gösterim.

Tablo 36: Uygulama Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Önerilere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		ABD				Fakülte					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	F.Ü. E.F.	E.Ü. E.F.	A.Ü. K.K. E.F.	D.Ü. ZGEF	İ.Ü. E.F.	A.İ.Ç.Ü. E.F.
Uygulama öğretmenine yönelik öneriler	22	24	12	10	9	15	19	2	3	8	7	7
Uygulamaya ağırlık verme	5	11	3	6	2	5	3	1	2	6	4	-
Adaya önem verme	2	7	2	2	3	2	3	-	1	1	1	3
Derse önem verme	8	1	5	-	2	2	4	2	1	-	-	2
Kendini geliştirme	4	4	1	1	2	4	5	-	-	1	1	1
Geleneksellikten arınma	4	3	1	1	3	2	3	-	-	1	2	1
Şiddetten kaçınma	4	1	1	3	-	1	1	-	1	-	3	-
Emekliye ayrılma	2	2	2	1	1	-	1	-	-	1	-	2
Ciddiyetlik	1	1	-	-	-	2	1	-	-	1	-	-
Farklı yöntem-teknik kullanımı	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Deneyimi paylaşma	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Devamda esneklik	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Disiplini sağlama	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler	27	26	17	7	16	13	24	9	4	7	5	4
İzleme ve denetleme	7	11	6	3	2	7	6	3	1	2	5	1
Derse önem verme	9	4	5	1	5	2	7	3	1	-	1	1
Adaya önem verme	3	5	3	2	1	2	2	-	2	-	1	3
Adayları bilgilendirme	5	2	2	1	2	2	2	2	-	3	-	-
Öğretmenle işbirliği	5	2	2	1	2	2	4	1	-	2	-	-
Güvenilir değerlendirme	1	4	-	1	4	-	2	2	-	-	1	-
Dersi izleme	3	2	2	1	2	-	4	-	-	1	-	-
Devamda esneklik	2	2	-	1	1	2	1	-	1	1	-	1
Kolay ders tabusunu yıkma	1	3	3	-	1	-	1	-	1	1	-	1
Öğretmeni bilgilendirme	1	1	-	-	2	-	1	1	-	-	-	-
Ciddiyetlik	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Uygulama okuluna yönelik öneriler	14	23	17	3	9	8	12	2	3	7	5	8
Farklı öğretmen veya okul	6	9	11	1	2	1	9	-	2	-	2	2
İmkânları iyileştirme	3	11	2	3	4	5	1	-	1	7	2	3
Öğretmeni belirleme	5	5	4	-	3	3	3	2	1	-	3	1
Adaya önem verme	1	3	2	-	1	1	1	-	1	-	-	2
Ders dışı etkinlikler	2	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	2
Yönetim ilgisi	2	1	1	-	2	-	-	-	-	1	1	1
Şiddeti önleme	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Fakülteye yönelik öneriler	6	14	5	4	8	3	6	4	2	3	2	3
Uygulamanın kaldırılması	-	7	1	3	3	-	-	2	2	-	1	2
Uygulama okulu	4	3	2	1	2	2	4	-	-	2	-	1
Okul seçimi	3	4	2	-	4	1	1	3	-	1	1	1
Fakülte-okul işbirliği	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	-	1
Kuram-uygulama bütünlüğü	-	2	1	-	1	-	1	-	-	-	1	-
Okul sayısı	-	2	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-
Uygulama öğretmen adayına yönelik öneriler	5	14	8	4	2	5	3	1	3	2	1	9
Maddi destek	2	9	6	1	2	2	-	-	-	1	1	9
Derse önem verme	4	2	3	1	1	1	1	1	3	-	1	-
Az sayıda aday	1	2	-	2	-	1	-	-	2	1	-	-
Ciddiyetlik	-	2	-	1	-	1	1	-	-	1	-	-
Devama önem verme	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Zamanlama ve süreye yönelik öneriler	12	32	15	7	13	9	11	6	3	4	5	15
Uzun süreli	9	32	16	6	11	8	13	4	3	3	3	15
Uygun zamanlama	7	8	4	3	5	3	3	3	1	2	3	3
Kısa süreli	1	2	-	1	1	1	-	1	-	1	-	1

4.2.7.1. Uygulama öğretmenine ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerine yönelik olarak uygulamaya ağırlık verme, adaya ve derse önem verme, kendini geliştirme ve geleneksellikten arınma temalarına yönelik yaptıkları yüklemelerin diğer öneri temalarına göre ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu kategori altında yer alan temalara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya ağırlık verme: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin uygulamaya ağırlık verme temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, teorik bilgilerini uygulamaya koyma fırsatı yakalama, ders anlatma ve uygulama sürecinde aktif olma vb. bakımından uygulama öğretmenlerinin kendilerine daha fazla uygulama yaptırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Daha çok uygulamaya dönük faaliyetler hem öğrencinin hem öğretmenin işine yarayabilir. Öğretmenler bize daha fazla uygulama yapma fırsatı tanımalıdır. Teoriden çıkmanın faydalı olacağını düşünüyorum. (1,2,4,118)”

“Öğrenciler ders anlatımı konusunda ikna edilmeli ve öğrencilere sınıf teslim edilebilmelidir, öğrencilere güven duyulmalıdır. Bu süreçte öğrenciler zorlanmadan etkin kılınmalı ve dersleri aktif olarak anlatmalıdır. (5,2,2,664)”

“Stajyer öğretmenlere daha çok uygulama imkânı verilmelidir. (4,1,4,798)”

“Biraz daha uygulamaya yönelik eğitim olsa daha iyi olur. (5,2,1,917)”

Adaya önem verme: Uygulama öğretmen adaylarının dokuzu, uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerine daha fazla önem vermeleri konusunda öneride bulunmuştur. Bu temaya ilişkin olarak bir öğretmen adayı *“Stajyer öğretmenlere gittikleri okullarda daha çok ilgi gösterilmesi ve onlara değer verilmesi. (1,2,4,102)”* görüşünü belirtirken başka bir aday ise *“Öğretmen tarafından daha fazla önem verilmeli ve daha fazla zaman ayrılmalı. (6,2,1,366)”* önerisini sunmaktadır.

Derse önem verme: Araştırmaya katılan uygulama öğretmen adayları arasında dokuz kişi, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla önem vermeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan biri *“Uygulama öğretmenlerinin bu ders ile daha çok ilgilenmeleri ve önem vermeleri gerekir.... (6,1,1,367)”* önerisini sunarken, başka bir katılımcı ise *“Rehber öğretmenler tarafından bu uygulamaya gereken önem verilmeli... (2,1,1,239)”* görüşünü vurgulamaktadır.

Kendini geliştirme: Uygulama öğretmen adaylarında sekiz kişi, uygulama öğretmenlerinin alan ve mesleki özellik başta olmak üzere çeşitli alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerekliliğine işaret etmişlerdir. Adaylardan biri “*Öğretmenler daha iyi olabilirler, kendilerini geliştirebilirler, teknolojiden faydalanabilirler. (1,1,2,69)*” önerisini sunarken, başka bir aday “*Okullardaki öğretmenlerin öğrencilere daha ılımlı yaklaşması ve kendilerini geliştirmeleri gerekir... (5,1,4,622)*” görüşünü bildirmiştir.

Geleneksellikten arınma: Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretilmelerine yönelik önerileri arasında, öğretmenlerin geleneksel öğretmen rolünden kurtulması gerektiğini belirten aday sayısı yedidir. Geleneksellikten arınma temasına atıfta bulunan uygulama öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Artık bence geleneksel öğretim yapan öğretmenler okuldan temizlenmeli veya öğretmenler kendilerini geleneksel öğretmen tipinden temizlemeli, çünkü öğretim sisteminin yeni bir anlayışa ve yeni bir soluğa ihtiyacı var. (1,1,3,140)”

“Çağdaş eğitim anlayışına uygun bir eğitim öğretim yapılması konusunda öğretmenler özen göstermeli. (4,1,4,814)”

Şiddetten kaçınma: Uygulama öğretmen adaylarının beşi, öğretmenlerin şiddette başvurmaması konusunda görüş birliği sağlamıştır. Adayların, şiddetten kaçınma temasına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Öğrenciyi merkeze alan eğitim sistemleri benimsenmesine rağmen öğrenci okulda hala hiçe sayılmaktadır. Öğrenciler öğretmenler tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Öğrenciye yapılan her şiddetin sağlık ve psikoloji boyutu üzerinde bir kez daha düşünülmeli, gerekli çalışmalar yapılmalıdır. (1,1,1,14)”

“Bir öğretmen öğrencilerine karşı çok sert değil, tatlı sert olmalı. Onları özgür düşünebilen, hür iradeye sahip bireyler olarak yetiştirmeli. (3,1,2,849)”

Emekliye ayrılma: Öğretmen adaylarının dördü, uygulama sürecinde özellikle emekliliğine doldurmuş, mesleki tükenmişlik yaşayan ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini karşılamadıklarını düşündükleri öğretmenlere yönelik emekliye ayrılma önerisi sunmuştur. Öğretmen adaylarından biri “*Özellikle, yaşlı öğretmenlerin emekli olması gerektiğini düşünüyorum. Genç nesile fırsat verilmeli. (1,1,3,143)*” şeklinde fikir ileri sürerken, diğer bir aday “*Bunların hiçbirini işini tam olarak yapmıyor. Herkes günü kurtarma telaşında. Yeni yaklaşımı benimseyen çağdaş eğitim kadroları oluşturulmalı. (4,1,2,533)*” önerisini sunmuştur.

Ciddiyetlik: Dört öğretmen adayı, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin ciddiye almaları gerektiğini vurgulamıştır. “*Öğretmenlik uygulamaları öğretmenler tarafından daha ciddiye alınarak daha verimli bir şekilde*

düzenlenip uygulanmalıdır. Öğretmen adaylarına olan katkısı zayıftır. (4,1,4,836)” önerisini, bu tema içerisinde yer alan diğer önerilere de ışık tutmaktadır.

Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerine yönelik belirttikleri önerileri arasında yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının öneride bulunduğu öneri temaları da bulunmaktadır. **Farklı yöntem-teknik kullanımı** temasında *“Daha kaliteli bir eğitim-öğretim için daha fazla olanak sağlanmalı ve rehber öğretmenler farklı öğretim yöntemleri kullanılmalı. (1,2,2,63)”* önerisi yer alırken, **deneyimi paylaşma** teması *“...Uygulama okuluna gerçekten bir şeyler öğrenmek için gitmemiz sağlanmadı. Uygulama öğretmenleri deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmalıdır. (1,1,1,48)”* önerisiyle oluşturulmuştur. **Devamda esneklik** teması *“Uygulama ve teori dersinde “devam” konusu daha esnek olmalı. Öğrenci zorla değil, isteyerek gitmeli. Yöneticilerin (okulda) zorbalığı kontrol edilmeli ve yöneticiler uyarılmalı. (1,2,4,92)”* önerisiyle şekil alırken, **disiplini sağlama** teması *“Sınıfta disiplin sağlamanı öğretmenlerin teknik geliştirilmesini öneririm. (1,2,4,117)”* önerisiyle elde edilmiştir.

4.2.7.2. Uygulama öğretim elemanına ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları uygulama öğretim elemanlarına yönelik olarak özellikle izleme ve denetleme, derse ve adaya önem verme, adayları bilgilendirme ve öğretmenle işbirliği yapma temalarındaki önerilerinin daha yoğun bir şekilde vurgulandığı tespit edilmiştir.

İzleme ve denetleme: Elde edilen veriler üzerinde yapılan nitel analiz sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarına yönelik belirttikleri öneriler arasında en fazla yüklemenin izleme ve denetleme temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının dersi ve kendilerini izleme, denetleme görevini yerine getirmede daha fazla özen göstermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğretmen uygulamasına ilişkin şu önerilerde bulunabilirim. Staj yapan adayların düzenli olarak gözlenmesi, izlenmesi, devam durumlarının önemsenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayının her sınıfa girip adayları izlemesi ve bunun sonucunda birlikte değerlendirme yapılması gerekir. (1,1,1,44)”

“Uygulama okullarına, uygulama öğretim elemanımızın ayda bir defa gelerek bizlerin okul içerisindeki davranış-sorun ya da sıkıntılarının gözlemlenmesi... (2,1,3,275)”

“Bu dersin devamını sağlamak ve kesinlikle öğrencileri takip etmek lazım.. Onları, sadece okula göndermekle yetinmeyip uygulamalarını ve dosyalarını takip etmek lazım. (5,2,2,630)”

Derse önem verme: Uygulama öğretmen adaylarının 13'ü, öğretmenlik uygulaması dersine uygulama öğretim elemanları tarafından gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır: Öğretmen adaylarından biri *“Bu noktada üniversite öğretmenleri diğer öğretmenler üzerinde ağırlıklarını koymalı ve daha disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturulmalı. Kısaca, bu dersi önemsemeli. (1,1,1,34)”* önerisini sunmuştur. Başka bir aday ise *“Bundan sonraki dönem ve yıllarda bu dersin daha çok önemsenmesini ve üniversite öğretmenlerimizin okula gelip bizi izlemesini istiyorum. (5,2,2,638)”* önerisini belirtmiştir.

Adaya önem verme: Sekiz öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanlarının kendilerine gereken önemi vermelerini belirtmişlerdir. Adaya önem verme temasına ilişkin katılımcılardan biri *“Bizden sorumlu öğretim üyelerinin bizimle daha fazla ilgilenmesi, kendilerinin de bilgi sahibi olmaları. (3,1,1,692)”* önermesini dile getirmiştir. Bu tema içerisinde yer alan önerilerden birisi de *“Danışmanların biraz daha ilgilenmesi (bizim danışman okula gelirdi) gerekir. İleride karşımıza çıkacak problem durumlarını birileri bize anlatmalıydı. (6,2,2,452)”* önerisidir.

Adayları bilgilendirme ve öğretmenler işbirliği temaları yedişer katılımcının görüşleriyle elde edilmiştir. Öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanlarının kendilerini bu ders bağlamında bilgilendirme ve gerekli zamanlarda ise uygulama öğretmenleriyle işbirliği yapmaları gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. **Adayları bilgilendirme** temasında yer alan *“Uygulama öğretim elemanı, bizimle bir kaç toplantı yapabilir, ne yapabiliriz konusunda bilgi alışverişi yapabiliriz. (4,2,2,523)”* önerisi ile **öğretmenle işbirliği** temasında yer alan *“Üniversite sorumlusu hocamız ve okuldaki hoca arasında iletişim ve işbirliğini kuvvetli olması. (4,1,2,549)”* önerisi, bu temalarda yer alan bütün önerileri örneklendirme niteliğine sahiptir.

Beşer uygulama öğretmen adayının görüşleri doğrultusunda oluşturulan öneri temaları da bulunmaktadır. **Güvenilir değerlendirme** temasında yer alan *“Her staj grubuna aynı derecede ilgi gösterilsin. Bir gurup okul deneyimlerine gitmeyip hiçbir etkinlik yapmazken, başka bir gurup ise çok uğraşmakta staj okuluna her hafta gitmekte ve takip etmekte ama sonuç olarak ikisi de geçer not almakta, hatta bazen daha yüksek not dahi almakta. (2,2,3,270)”* önerisi ile adaylar uygulama öğretmenlerinin başarı değerlendirmesinde daha güvenilir davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. **Dersi**

izleme temasında yer alan “*Uygulama öğretim elemanında biz öğretmen adaylarını okulda ders sunumunda izlemesi ve değerlendirmesini istiyorum. (1,1,1,54)*” önerisi, bu tema içerisindeki diğer önerilerle örtüşmektedir.

Devamda esneklik ve kolay ders tabusunu yıkma temaları dörder katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. **Devamda esneklik** teması “*Daha düzenli ve planlı olabilir. Gitmek istemediğimde zorlanmamalı, devamda esneklik olmalı çünkü bu fayda yerine zarar veriyor. Biraz rahat bir ortam olmalı. Çünkü öğrencilikten direk disipline geçince afalliyorsun. Staj ayarlayıcı olmalıdır. (4,1,4,816)*” önerisiyle örneklendirilebilir. **Kolay ders tabusunu yıkma** temasında yer alan “*Öneri olarak bu dersin öğrencilere tabiri caizse ‘kek bir ders’ veya ‘çok kolay ders’ olarak öğretilmesine engel olunmalıdır. Burada uygulama öğretim elemanı hocasına bayağı iş düşüyor. (1,2,1,26)*” önerisi dikkat çekmektedir.

Öğretmeni bilgilendirme teması, iki öğretmen adayı önerisiyle meydana gelmiştir. Adaylar, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin işlenişine ilişkin başta uygulama öğretmenleri olmak üzere ilgili kişileri bilgilendirme görevini yerine getirmede daha fazla özen göstermeleri gerektiğini bildirmişlerdir. “*Bu ders hakkında okullardaki öğretmen ve idarecilere öğretim elemanlarınca yeterli bilgi verilmelidir. Aksi takdirde giden öğrenciler bazı zorluklarla karşılaşabileceklerdir. (2,2,3,279)*” önerisi bu tema içerisindeki iki öneriden biridir. **Ciddiyetlik** temasında ise “*Öğretim elemanlarınca uygulama daha fazla ciddiye alınmalı. (1,2,4,120)*” önerisi yer almaktadır.

4.2.7.3. Uygulama okuluna ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, uygulama okuluna yönelik olarak farklı okul veya öğretmen imkânları iyileştirme ve öğretmeni belirleme temalarına yaptıkları yüklemenin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda öneriler kategorisi altındaki temalar ve bu temalara yönelik örnekler yer almaktadır.

Farklı öğretmen veya okul: Uygulama öğretmen adayları, uygulama okuluna yönelik önerileri arasında farklı öğretmen veya okul temasına en fazla yüklemde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları, özellikle farklı okullarda veya farklı uygulama öğretmeni rehberliğinde uygulama yapmalarının daha isabetli olacağını ve bunun kendilerine daha fazla yarar sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Uygulama, okullarda arttırılmalı, sosyo-ekonomi yapısına göre farklı okullara gönderilmesi bileştirilmiş sınıf ve yatılı bölge okullarında uygulama yaptırılmalı. (1,1,1,41)”

“Farklı nitelikte okullara öğrencilerin gönderilmesi ve takip edilmesi.. (5,2,2,659)”

İmkânları iyileştirme: Araştırmaya katılan uygulama öğretmen adaylarının 14’ü, uygulama okullarında araç-gereç, fiziksel durum, öğretmen-öğrenci sayısı vb. imkânlar bakımından okulların mutlaka iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sınıflar çok kalabalık. Onun için sınıfların minimum seviyeye indirilmesi gerekiyor. Bunu içinde okul yapmak gerekiyor. Okul yapınca da öğretmen alınması gerekiyor. Yani zincirin halkaları gibi bütün bunlar birbiriyle ilişkili. (4,2,4,792)”

“Okullarda laboratuvar, bilgisayar odası mutlaka bulunmalı. Eğitim- öğretim için araç gereç temin edilmeli. (6,2,3,416)”

Öğretmeni belirleme: Uygulama öğretmen adaylarından 10’u, uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde bazı standartların temele alınması gereğini ileri sürmüşlerdir. Öğretmen adaylarından biri *“Uygulama öğretmenleri seçilirken daha çok inceleme yapılsa da öyle verilse daha iyi olur. Daha tecrübeli ve iletişimi daha iyi olan öğretmenler olursa daha iyi olur. (2,1,1,240)”* önerisini dile getirmiş, başka bir aday ise *“Uygulama öğretmenin tecrübeli seçilmesi gerektiğini düşünüyorum... (1,2,1,43)”* önerisine vurgu yapmaktadır.

Uygulama öğretmen adaylarından dördünün görüşleri dikkate alınarak **adaya önem verme** teması oluşturulmuş ve bu temaya *“...Uygulama okullarının yönetici ve öğretmenlerin biraz daha duyarlı olması gerekiyor. (6,2,1,384)”* önerisi örnek gösterilmiştir. **Ders dışı etkinlikler** teması ise üç katılımcı görüşü temelinde elde edilmiş olup, bu tema *“...Öğretmen adayı en azından bir tane veli toplantısına, bir de öğretmen idareci toplantısına katılmalıdır. (Biz hiç katılmadık ama). Öğrenciler adına yapılacak ders dışı etkinliklerde öğrenmen adayına da görev verilmelidir. (1,1,1,22)”* önerisi ile özdeşleşmektedir. **Yönetim ilgisi** teması üç katılımcı görüşleri ışığında oluşturulmuş, *“Pek söyleyecek bir önerim yok yalnız, müdür ve müdür yardımcılarının bizlere karşı biraz daha anlayışlı ve ilgili olmalarını beklerdim. Çok soğuk duruyorlar. (6,2,3,415)”* önerisi, bu tema içerisindeki önerileri nitelik açısından içermektedir. **Şiddeti önleme** teması bir katılımcının görüşü doğrultusunda elde edilmiştir. Bu temayı *“...Yöneticilerin (okulda) zorbalığı ve şiddeti kontrol etmeli ve uyarmalı. (1,2,4,92)”* önerisi temsil etmektedir.

4.2.7.4. Fakülteye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, uygulamanın kaldırılması, fakülteye bağlı uygulama okulunun olması ve okul seçiminde daha özenli davranılması gerektiği hakkındaki önerileri daha dikkat çekmektedir.

Uygulamanın kaldırılması: Fakülteye yönelik öneriler arasında, uygulama öğretmen adayları, en fazla yüklemeyi uygulamanın kaldırılması temasına yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir kesimi, öğretmenlik uygulaması dersinin gereksiz olduğunu ve bu dersin kaldırılmasının daha isabetli olacağını dile getirdikleri görülmektedir. Bu temaya referans olan önerilerden bazıları şunlardır:

“Bu boş, gereksiz uygulama kaldırılmalı ya da daha mantıklı ve düzenli yapılmalı. Kimse kendini kandırmasın. (2,2,2,185)”

“Böyle bir dersin müfredattan ya kaldırılması gerekiyor ya da iyileştirilmesi gerekiyor. (6,2,2,470)”

“Biraz daha önem verilmesi gerekiyor. Uygulamayı kaldırın işe yaramıyor. (3,2,1,702)”

Uygulama okulu: Uygulama öğretmen adaylarının yedisi, fakülte veya üniversiteye ait olan bir uygulama okulunun bulunmasını önerdikleri bulgusu ortaya çıkmıştır. Uygulama okulu temasına referans olan uygulama öğretmen adaylarının önerilerinden bir kaçısı aşağıda yer almaktadır.

“Her şeyden önce sırf uygulama amaçlı bir okulun öğrencilere tahsis edilmesi. Hem öğretim elemanı bu işle haşır neşir olur, hem de bizlere daha verimli pratik bilgiler öğreniriz. (1,2,4,122)”

“Üniversitelerin kendi içerisinde açtıkları okullarda, bu uygulamaların yapılması daha iyi olur, diye düşünüyorum. (4,2,4,827)”

Okul seçimi: Öğretmen adaylarının yedisi, fakültelerin okul seçiminde daha titiz davranması ve okul seçiminde öğretmen adaylarının görüşlerinin de alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin gönderileceği okuldaki öğretmenler, o okulun en iyi öğretmenleri olması gerekiyor. İyi izlenim edinemediğimiz öğretmenler, öğretmenlik mesleğine olan saygımızı ve isteğimizi azaltıyor. Öğrenciler okullara gelişi güzel dağıtılmamalı. (5,2,1,937)”

“Uygulama okulu ve gurup arkadaşlarının öğrenciler tarafından belirlenmesi çok daha güzel olur. (2,2,3,274)”

Fakülte-okul işbirliği: Uygulama öğretmen adaylarından beşi, fakültelerin uygulama okullarıyla ve öğretmenleriyle işbirliği ve iletişim içerisinde olması önerisini vurgulamıştır. *“Fakülte-okul arasındaki iletişim kopukluğu giderilmeli. (6,2,4,474)”* önerisi, bu temanın oluşmasında rol oynayan diğer önerileri de yansıtırıcı özelliktedir.

İkişer uygulama öğretmen adayının önerileri doğrultusunda oluşturulan temalarda bulunmaktadır. **Kuram-uygulama bütünlüğü** temasında yer alan *“Arkadaşlarımdan bilgi yönünden bilgi eksikliği olduğuna inanmıyorum. Öğretim programının uygulamaya dönük olması gerektiğine inanıyorum. (5,2,1,920)”* öneri, öğretmen adaylarının fakültede gördükleri kuramsal bilgilerle, uygulama sürecindeki uygulamalarının farklı olduğunu dikkat çekmektedirler. **Okul sayısı** temasında adayların, belli sayıdaki okullarda uygulama yapmaları nedeniyle uygulama okulunda biriken öğretmen adayı sayısının fazla olmasına neden olduğunu vurgulamaktadır bu nedenle okul sayısı temasına yönelik olarak *“Uygulama yaptığımız okul sayısının az olmasından dolayı bir derste birçok öğretmenin yer alması kişi başına düşen süreyi kısalttığından uygulama okulları arttırılmalı. (1,2,3,141)”* önerisini ileri sürmüşlerdir.

4.2.7.5. Uygulama öğretmen adayına ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adayları, kendilerine yönelik önerilerinden maddi destek, derse ve devama önem verme, az sayıda aday ve ciddiyetlik temaları elde edilmiştir. Bu temalar ve temalarda yer alan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Maddi destek: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin maddi destek sağlama temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, özellikle ulaşım giderlerinin karşılanmasına yönelik destek talebinde bulunmaktadırlar. Bu temaya referans olan uygulama öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Uygulamaya katılan öğretmen adaylarına ekonomi açısından yardımcı olunmalı. Staj öğrencilerinin ücretleri vermeleri rehber öğretmenlere bu yansıtılmamalı. (6,2,3,430)”

“Mesleki endüstri meslek liselerinde staj yapan öğrencilere maaş verilmektedir. Lise düzeyindeki öğrencilere bile maaş verilirken üniversite son sınıf öğrencilere böyle bir uygulama olmaması abesle iştir. Bu yüzden bende dahil gözlemlerime göre adayların %80’i gereksiz ve vakit kaybı olarak görmektedir. Eğer maaş olsa çok cazip hale gelir (5,2,4,620)”

Derse önem verme: Araştırmaya katılan uygulama öğretmen adaylarından altısı, öğretmen adaylarının derse gereken önemi vermeleri önerisinde bulunmuşlardır. *“Öğretmenlik uygulamasını kesinlikle her öğrencinin olması gerektiğine inanıyorum. Öğretmen adaylarının bu derse önem vermeleri sağlanmalı bence. (2,1,1,231)”* önerisi bu tema içerisinde yer alan diğer önerileri kapsayıcı niteliktedir. **Az sayıda aday** teması üç katılımcı görüşleriyle oluşturulmuş ve bir uygulama öğretmeni başına düşen aday sayısının altıdan daha az olması gerektiği vurgulanmıştır. *“Öğretmen adayı sayısı*

*düşünülmekle daha iyi bir deneyim kazandırılmalı. (4,1,4,837)” önerisi az sayıda aday temasına örnek gösterilmiştir. İki katılımcı önerisi doğrultusunda elde edilen **ciddiyetlik** teması “Öğrenciler ve hocalar, dersin önemi açısından bilgilendirilmeli, uygulama daha fazla ciddiye alınmalı. (1,2,4,120)” önerisiyle bütünleşmektedir. **Devama önem verme** teması bir öğretmen adayının görüşüyle meydana gelmiş olup bu tema “Arkadaşlar bu derse devamlı katılmalı, devamsızlığı azaltmalı, öğrencinin devam durumu incelenmeli. (1,2,4,86)” önerisini içermektedir.*

4.2.7.6. Zamanlama ve süreye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmen adaylarının özellikle, dersin süresinin uzatılması temasına yaptıkları yüklemenin daha fazla yapıldığı, bunun yanı sıra uygun zamanlama temasına yapılan yüklemenin de sayıca önemli bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uzun süreli: Uygulama öğretmen adayları, bu kategori içerisinde en fazla yüklemeyi uzun süreli temasına yapmış ve öğretmenlik uygulaması dersinin sürece uzatılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu temaya yönelik önerilerde bulunan öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“Eğitim fakültesi staj süresinin yeterli olduğunu inanmıyorum. Haftada iki gün öğretmen adaylarına staj yaptırılabilir. Bu şekilde öğretim mesleğine daha iyi öğretilir. (1,2,3,147)”

“Öğretmenlik uygulamasının eğitim fakültelerinin her yılında yapılması bizler açısından çok faydalı olacaktır. Yeteri kadar uygulama yapıldığında başarı ve verimin fazla olacağına inanıyorum. (6,2,3,410)”

“Bence, bir öğretmen adayı son sınıfta gerçek bir öğretmenmiş gibi yıl boyunca uygulama yapmalı. Bunun dışında yapılanların pek etkisi olmaz bence. Kişi, en iyi yaparak ve yaşayarak öğreniyorsa, o zaman bu uygulamaya konulmalı. (5,2,2,643)”

Uygun zamanlama: Araştırmaya katılan uygulama öğretmen adaylarının 15’i, öğretmenlik uygulaması dersinin daha önceki yıllarda ve sınav tarihlerine denk gelmeyen tarihlerde verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Uygun zamanlama teması içerisinde yer alan önerilerden ikisi aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmen adayların uygulama günleri belirlenirken branşların ders miktarına dikkat edilip ona göre yapılmalı. Çünkü bazı günler branş dersi hiç olmuyor. Ve o gün boş geçiyor... (6,2,4,477)”

“Yapılan bu uygulamaya gereken önem verilmeli ve bu uygulama 3.sınıfa alınmalıdır. (2,1,1,239)”

Kısa süreli: Uygulama öğretmen adaylarından üçü, öğretmenlik uygulaması dersinin sürece daha kısa bir zaman diliminde verilmesinin savunmaktadır. Kısa süreli, temanın oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden biri olan “Öğretmenlik uygulama

süresinin biraz daha kısaltılması. Çünkü hem bizler hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından zor bir durum. (2,1,4,295)” önerisi, bu tema içerisinde yer alan diğer önerileri de temsil gücüne sahiptir.

4.2.8. Uygulama Öğretmeni Önerilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde uygulama öğretmenlerinin “önerileri” başlığı altında elde edilen beş ana kategori ve bu kategorilerde yer alan temalara yer verilmektedir. Uygulama öğretmenlerinin önerilerine yönelik oluşturulan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretmen adayına yönelik,
- ✓ Uygulama öğretim elemanına yönelik,
- ✓ Fakülteye yönelik,
- ✓ Uygulama okuluna yönelik,
- ✓ Zamanlama ve süreye yönelik öneriler.

Uygulama öğretmenlerinin önerileri başlığına ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönü Şekil 11’de gösterilmektedir.

4.2.8.1. Uygulama öğretmen adayına ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

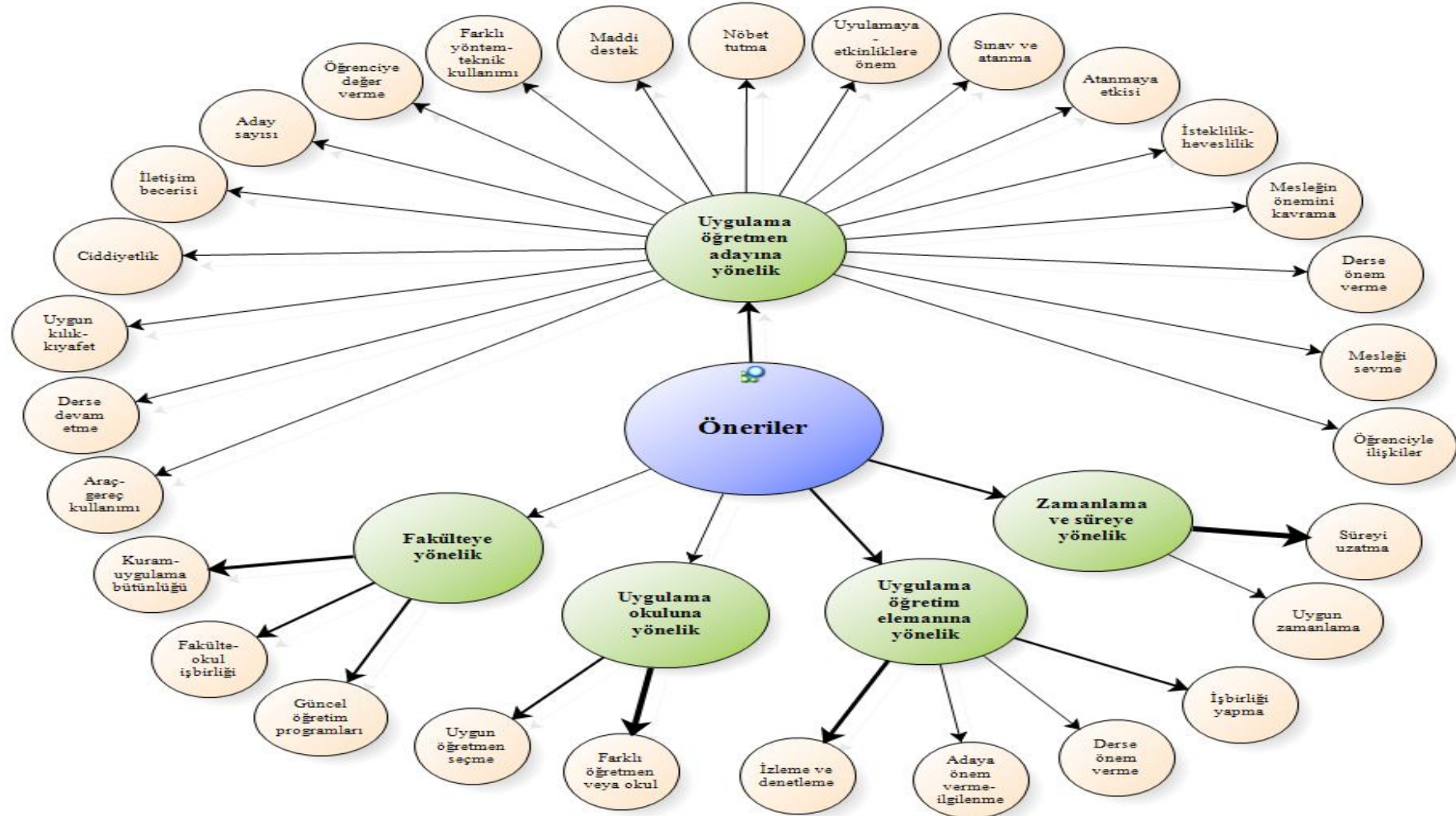
Uygulama öğretmenlerinin aday sayısı, uygulama etkinliklerine ve derse önem verme, isteklilik-heveslilik, sınav ve atanma temalarına yaptıkları yüklemelerin bu kategori içerisinde yer alan diğer temalara yapılan yüklemelerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Aday sayısı: Tablo 37’den anlaşılaacağı üzere, uygulama öğretmen adayı kategorisi altında yer alan temalar arasında en fazla yüklemenin aday sayısı temasında yer aldığı görülmektedir. Uygulama öğretmenleri bu konuda kendilerine daha az sayıda öğretmen adayının verilmesi gereğine dikkat çekmektedirler. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinden bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“... Sayı olarak öğretmen başına daha az sayıda öğrenci verilmesi daha uygun olur. Çünkü altı öğrenci aynı gün aynı sınıfa girdiğinde hem ders amacına ulaşmıyor hem de sıra sıkıntısı oluyor. (5,3,1,4,251)”

“Aday sayısının daha az olması yeteri kadar uygulama yapılmasını olanaklı kılar... (2,2,2,2,167)”

“Aday öğretmen sayısının azaltılması... (1,2,2,4,120)”



Şekil 11: Uygulama Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 37: Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Önerilere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		Branş				İl					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Elazığ	Erzincan	Erzurum	Diyarbakır	Malatya	Ağrı
Uygulama öğretmen adayına yönelik öneriler	29	27	26	6	11	13	4	16	17	5	9	5
Aday sayısı	6	9	6	4	1	4	3	4	2	-	5	1
Uygulamaya-etkinliklere önem verme	11	2	6	-	3	4	-	2	5	1	3	2
Derse önem verme	5	5	7	-	1	2	-	3	3	1	2	1
İsteklilik-heveslilik	5	2	5	-	2	-	-	1	3	2	1	-
Sınav ve atanma	-	7	2	-	3	1	-	-	3	1	1	1
Mesleği sevmeye	4	1	3	-	1	1	1	2	2	-	-	-
Maddi destek	1	4	4	1	-	-	-	2	2	-	-	1
Derse devam etme	2	2	3	1	-	-	1	1	1	-	1	-
Ciddiyetlik	3	1	2	1	-	1	-	2	1	-	-	1
Uygun kıyık-kıyafet	-	3	1	1	1	-	-	1	-	1	1	-
Farklı yöntem-teknik kullanımı	1	1	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-
İletişim becerisi	1	1	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-
Öğrenciyle ilişkiler	2	-	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-
Mesleğin önemini kavrama	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Öğrenciye değer verme	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-
Araç-gereç kullanımı	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Atanmaya etkisi	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Nöbet tutma	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler	17	24	20	6	8	7	7	9	10	7	1	7
İzleme ve denetleme	11	13	10	4	6	4	4	6	4	7	1	2
İşbirliği yapma	7	7	7	4	1	2	3	3	4	-	1	3
Adaya önem verme, adayla ilgilenme	3	7	6	-	3	1	1	3	3	1	-	2
Derse önem verme	4	4	5	-	1	2	2	-	2	1	-	3
Fakülteye yönelik öneriler	2	4	4	-	1	1	1	2	2	1	-	-
Kuram-uygulama bütünlüğü	2	2	2	-	1	1	1	1	1	1	-	-
Fakülte-okul işbirliği	1	2	1	-	1	1	-	2	1	-	-	-
Güncel öğretim programları	-	2	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-
Uygulama okuluna yönelik öneriler	2	6	8	-	-	-	-	2	3	-	2	1
Farklı öğretmen veya okul	2	5	7	-	-	-	-	1	3	-	2	1
Uygun öğretmen seçme	-	2	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Zamanlama ve süreye yönelik öneriler	26	29	33	8	9	5	4	10	21	10	5	5
Süreyi uzatma	26	29	33	8	9	5	4	10	21	10	5	5
Uygun zamanlama	3	4	4	1	2	-	1	-	3	-	2	1

Uygulamaya-etkinliklere önem verme: Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının uygulama derslerinde uygulamalara veya yaptıkları etkinliklere daha fazla önem vermeleri önerisinde bulunan katılımcı sayısı 13'tür. Uygulama öğretmenleri, adayların özellikle daha fazla deneyim kazanmaları ve mesleği daha iyi tanımaları için uygulamaya daha fazla ağırlık vermeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Bence stajyerler uygulamaya gelirken kendi deneyimlerini aktarabilecekleri etkinlikler yapmalı. Yani bu okula formalite değil de isteyerek ve severek yapabilecekleri etkinlikleri yapmalı ve bu etkinliklere de önem vermelidir. (5,3,1,1,257)”

“Öğrenci okuldaki birçok uygulamaya katılamıyor. Okulda yaşananlardan haberdar olamıyorlar. Bu sorunlar aşılsa daha faydalı olacağı görüşündeyim. (3,4,1,4,29)”

“Öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımak ve uygulamak için daha çok ders anlatmalarına fırsat verilmelidir. (6,4,1,1,153)”

Derse önem verme: Uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla önem vermeleri önerisi uygulama öğretmenlerinin 10’u tarafından belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin olarak uygulama öğretmenlerinden biri *“Stajyer öğrencilerin derslerini ve staj günlerini önemsemesi başarıyı daha da artıracaktır... (2,4,1,2,298)”* önerisini yapmıştır. Başka bir öğretmen *“Öğretmenlik uygulaması derslerine adaylar daha çok önem vermelidir. (3,1,2,2,68)”* görüşünü belirtmiştir.

İsteklilik-heveslilik: Uygulama öğretmenlerinden yedi kişi, öğretmen adaylarının derse karşı daha istekli olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcılardan biri *“Bence stajyerler okula formalite değil de isteyerek ve severek yapabilecekleri etkinlikleri yapmalıdır. (5,3,1,1,257)”* önerisini dile getirirken, diğer bir katılımcı *“Bu işe gerçekten istekle başlasınlar. Meslek olsun diye yapılırsa bir ömür zevk alamazlar. Bu işi seviyorlarsa yapsınlar. (2,1,1,5,289)”* önerisinde bulunmaktadır.

Sınav ve atanma: Uygulama öğretmen adaylarından yedi kişi, öğretmen adaylarını sınav ve atanmak kaygısından uzak tutacak tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinden biri *“KPSS kaldırılmalı ve okulunu bitiren her adaya mesleğe başlama güvencesi sağlanmalıdır. (3,3,2,6,25)”* şeklinde bir öneri ileri sürerken, başka bir öğretmen *“Aday öğretmenlerin sınavsız olarak öğretmen olmaları başarılarını daha çok artırır. (5,1,2,6,248)”* şeklinde öneri geliştirmektedir.

Mesleği sevmek: Uygulama öğretmenlerinin beşi, öğretmenlik mesleğinin adaylar tarafından sevilmesi veya adaylara bu mesleğin sevdirmesi konularında ilgililerin üzerine düşen görevleri yerine getirmelerini ifade etmişlerdir. Bu tema içerisinde yer alan önerilerden ikisi aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenlik mesleğinin bir görev işi olmadığı, bunun bir gönül işi olduğunu fark edilmeli, her derse girişte ayrı bir heyecan hissedilmeli. Yani öğrenci mesleği sevecek. (3,1,1,4,18)”

“...Kısacası bu iş zorunluluk olarak değil mükemmel bir uygulama olarak öğrencilerimize, arkadaşlarımıza, anlatılmalı; öğretmenlik mesleği sevdirmeli ve öğrencilerde bu mesleği severek yapmalıdır. (1,3,1,3,111)”

Maddi destek: Beş uygulama öğretmeni, öğretmenlik uygulaması sürecinde en azından yol ve yiyecek masraflarının karşılanması için öğretmen adaylarına maddi destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Maddi destek temasında yer alan önerileri, aşağıdaki öneriler nitelik bakımından kapsayıcı özelliğe sahiptir.

“...Derslere daha hazırlıklı gelebilmeleri için aday öğretmenlere maddi kaynak sağlanmalı. Staj yapan öğrencilere diğer kurumlarda verilen ücretler gibi ücret verilebilir... (6,1,2,1,126)”

“...Bu zaman içinde uygulama yaptığından dolayı belirli bir ücret ödenmeli. Bunun sonucunda aday öğretmen daha verim alabilir. (2,1,2,3,171)”

Derse devam etme ve ciddiyetlik temaları dörder katılımcı önerileri doğrultusunda oluşturulmuştur. **Derse devam etme** temasında yer alan “*Öğrenciler devam konusunda daha özenli olmalı... (1,1,1,3,96)*” ve “*Devam konusunda biraz daha dikkatli olunmalıdır. Bu konuda okullar arasında dengeli bir durum çizgisi takip edilmelidir. (3,2,1,3,15)*” önerileri, diğer önerileri temsil gücüne sahiptir. **Ciddiyetlik** temasında “*Adayların stajlarını önemsemeleri, merak ettikleri ya da ilgi duydukları konuları sormaları, işi ciddiye almaları başarıyı artıracaktır. (2,1,1,2,285)*” ve “*Adayların bu işi ciddiye almaları sağlanmalı... (3,4,1,2,21)*” önerileri dikkat çekmektedir. **Uygun kılık-kıyafet** teması üç öğretmen önerisiyle elde edilmiş olup öğretmenler adayların devlet memuruna yakışır şekilde giyinmelerine atıfta bulunmuşlardır. Bu tema için “*Bir öğretmene yakışır şekilde saygılı olunmalı kılık kıyafetle öğretmenliğe uygun giyinmeli... (2,1,2,5,189)*” önerisi örnek verilebilir.

Uygulama öğretmenleri arasından ikişer katılımcının önerileri doğrultusunda, öğretmen adaylarına yönelik oluşturulan temalarda bulgular arasında yer almaktadır. **Farklı yöntem-teknik kullanımı** önerisinde öğretmenler, adayların ders sunumlarında bir yönetime bağlı kalmamalarını ifade etmektedirler. Bu temaya “*Jest mimik kullanma dikkat çekme rol alma öğrenciyi harekete geçirecek farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı. (2,1,1,3,173)*” önerisi örnek verilebilir. **İletişim becerisi** temasında, öğretmenler adaylardan öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını istemektedir. İletişim kurma temasındaki önerilerden biri “*Arkadaşların iletişim yetenekleri arttırılmalıdır. Arkadaşlarla ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaları gerekmektedir... (2,3,1,1,195)*” görüşüdür. **Öğrenciyle ilişkiler** temasında öğretmenlerin, öğrencilerle olan ilişkilerinde fazla özele inmemeleri gerektiğine vurgu yaparak “*Okullara gönderilen adaylara öğrencilerle fazla samimi olmamaları ve özel konulardan bahsetmemeleri gerektiği anlatılmalıdır. (1,4,1,3,115)*” önerisini sunmuşlardır.

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yönelik önerileri kategorisi altında yer alan ve birer uygulama öğretmen adayının görüş bildirdiği diğer temalarda bulunmaktadır. **Mesleğin önemini kavrama** teması: “...Bence en önemlisi bu gençlerimize “Niçin öğretmen oldukları, sorumlulukları, işlerin ne denli önemli olduğu, görevlerini her zaman her yerde hakkıyla yerine getirmeleri ve bu mesleğin önemi” beyinlerine ve yüreklerine kazınmalıdır. (6,1,1,3,121)” önerisiyle bütünleşmektedir. **Öğrenciye değer verme** temasında “...Uygulama okulundaki öğrencileri ve onlara kendi öğrencileri gibi yaklaşmaları ve onlara değer vermeleri gerekmektedir. (3,4,1,2,21)” önerisi yer alırken, **araç-gereç kullanımı** teması “Ders sunumlarında araç-gereç ve çeşitli materyallerin bilgisayarın, projeksiyonu vb. kullanılmasına önem verilmelidir. (2,1,2,6,184)” önerisiyle elde edilmiştir. **Atanmaya etkisi** teması “...Uygulamada alacakları puanın KPSS’de getirisinin yani uygulama puanının atanmada etkisinin olması biraz ciddiyet kazandırabilir... (2,1,2,3,170)” önerisine dayalı olarak oluşturulurken, **nöbet tutma** temasını elde etmede “Öğretmen adaylarının bulundukları okulda nöbete de katılmaları daha uygun olur. (4,1,2,6,222)” şeklindeki öneri dikkate alınmıştır.

4.2.8.2. Uygulama öğretim elemanına ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenleri uygulama öğretim elemanlarına yönelik olarak izleme ve denetleme ile işbirliği yapma temalarına daha fazla yüklemde bulundukları görülmektedir.

İzleme ve denetleme: Uygulama öğretim elemanı kategorisi altında yer alan temalar arasında en fazla yüklemenin izleme ve denetleme temasında yer aldığı görülmektedir. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının bu ders sürecinde uygulama öğretim elemanları tarafından daha sık bir şekilde izlenme ve denetleme görevlerine daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu temaya referans olan uygulama öğretmenlerinden bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Öğretim elemanı tarafından takip edilmesi daha kolay olacağını düşünüyorum. (5,3,1,3,256)”

“Uygulama öğretim elemanının adayları daha sık aralıklarla kontrol etmeleri. (2,3,1,3,295)”

“Aday öğretmenlerimizin daha istekli olmaları için uygulama öğretim elemanlarının sıkı denetim yapmaları. (3,3,2,3,37)”

“...Danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarının stajyerlik dönemlerini düzenli takip etmeleri gerekir. (4,4,2,2,239)”

İşbirliği yapma: Uygulama öğretmenlerinden 14'ü, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının kendileriyle daha fazla işbirliği yapması, fikir alışverişinde bulunması, okulu daha fazla ziyaret etmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu tema içerisinde yer alan önerilerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni arasındaki işbirliğin daha iyi olması gerekir... (5,4,1,3,243)”

“Öğretim elemanı adaylarla daha yakından ilgilenmeli, öğretmen ve okul yönetimiyle işbirliği içinde olmalıdır. (6,1,1,6,146)”

“Danışman öğretim üyelerinin biraz daha konuyla ilgili olmalarını, uygulama okulunu daha sık ziyaret etmelerini, uygulama öğretmeniyle fikir alışverişinde bulunmalarını daha yararlı buluyorum. (3,1,1,2,26)”

“Uygulama öğretim elemanı uygulama öğretmeni ile işbirliği içerisinde olmalı sunumları izlemeli, gözlem sonuçlarını uygulama öğretmeni paylaşmalı. (1,4,1,3,108)”

Adaya önem verme–adayla ilgilenme: Öğretim elemanlarının uygulama öğretmen adaylarına daha fazla önem vermesi ve onlarla ilgilenmesi önerisinde bulunan uygulama öğretmeni sayısı 10'dur. *“...Uygulama öğretim elemanı, adaylarla yeterince ilgilenmeli ve onlara önem vermelidir. (2,1,2,4,284)”* ve *“Öğrencilere rehber öğretmenleri tarafından gerekli ilginin ve desteğin sağlanması gerekmektedir. (3,4,1,2,11)”* önerileri, bu tema içerisindeki diğer önerileri örnekleme niteliğine sahiptir.

Derse önem verme: Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin sekizi, uygulama öğretim elemanlarının derse daha fazla önem vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinden biri *“Öğretim elemanları tarafından stajın öneminin vurgulanması, adayların derse gerekli özen göstermesi. (3,1,1,6,75)”* önerisini ileri sürerken, başka bir katılımcının *“Bu uygulamanın daha titizlikle yürütülmesi için öğretim elemanları derse gerekli önemi vermelidir. (4,1,1,3,217)”* önerisiyle bu temaya destek verdiği görülmektedir.

4.2.8.3. Fakülteye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenlerinin fakülteye yönelik olarak en fazla yüklemeyi, kuram-uygulama bütünlüğü ile fakülte-okul işbirliği temalarına yaptıkları tespit edilmiştir. Bu kategori içerisinde yer alan temalar ve bu temaların oluşmasına neden olan örneklerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Kuram-uygulama bütünlüğü: Uygulama öğretmenleri, fakültede verilen kuramsal derslerin uygulamayla örtüşmesi, lisans dersleri içeriklerinin ilköğretimde yer

alan derslerin paralelinde olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu temaya dört uygulama öğretmeni görüş bildirmiş ve bu görüşlerden bazıları aşağıda yer almıştır.

“Üniversite düzeyindeki bilgileri süzgeçten geçirip ilköğretim düzeyindeki ders işlemlerinin faydalım olacağını düşünüyorum. (2,4,1,4,194)”

“Fakülte sürecinde öğrenciye gereksiz ve olağan dışı bilgileri verme yerine mesleğe yönelik bilgilerin ağırlıkta verilmesi. (4,1,2,6,238)”

“Öğrencilerin MEB mevzuatı ve öğretmenlerin hak ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını gördüm. Aday öğretmenlerinin bu konudaki eksikliklerini tamamlamaları hususunda fakültedeki derslerin gözden geçirilmesini istiyorum. (1,3,1,4,90)”

Fakülte-okul işbirliği: Uygulama öğretmenlerinden üçü, fakülte ile okul arasında işbirliğinin arttırılması önerisinde bulunmuşlardır. Katılımcılardan biri *“Stajyer öğrencilerin, dersleri ve staj günlerini önemsemesi başarıyı daha da artıracaktır. Bu da okul ve üniversite işbirliği ile mümkün olabilir... (2,4,1,2,298)”* önerisini ileri sürerken, başka bir katılımcı *“...Üniversite-okul işbirliğinin sağlanması aday öğretmenlerin motivasyonunun sağlanması. (3,3,2,2,61)”* önerisinde bulunmuştur. **Güncel öğretim programları** teması iki öğretmen önerisiyle elde edilmiştir. Bu tema içerisinde *“...Eğitim materyallerinin eğitim teknolojisindeki ve uygulama tekniklerindeki gelişmeler yayınlanmalı, duyurulmalı, stajyer öğrenciler haberdar edilmeli ve bu konuda öğretim programları güncellenmelidir. (2,1,2,3,193)”* önerisi dikkat çekmektedir.

4.2.8.4. Uygulama okuluna ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretmenlerinin uygulama okuluna yönelik önerileri dikkate alınmış ve bu kategori içerisinde farklı öğretmen veya okul ile uygun öğretmen seçme temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve temalarda yer alan önerilerden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Farklı öğretmen veya okul: Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması dersinin farklı okullarda ve farklı öğretmenler rehberliğinde verilmesi önerisini sunmuştur. Öğretmenler, bu yolla adayların daha fazla deneyim kazanmalarına ve mesleğin ortam ve şartlarını tanımalarına katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Yedi uygulama öğretmenin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan bu tema içerisinde yer alan önerilerden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Stajyer öğretmenler dönem boyu tek bir sınıftan ziyade belirli periyotlarla her sınıfta deneyim kazanmalıdır. (5,1,1,3,241)”

“Staj yapılacak okullar, öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri olumsuz koşulları çok olan okullar seçilmeli ki öğretmen adayları karşılaçacakları sorunları önceden görsün. (6,1,2,1,122)”

“Köy okullarında da uygulamaya alınmalarını öneriyorum. (2,1,1,6,159)”

Uygun öğretmen seçme: Uygulama öğretmenleri, uygulama okuluna yönelik olarak, öğretmen adaylarına uygun standartlara sahip olan öğretmenler arasından uygulama öğretmeni seçilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. *“...Mümkün mertebe okuldaki diğer öğretmenler de bu işin içine çekilmeli yani adaydan tüm öğretmenler sorumlu olmalı, öğretmen seçimine özen gösterilmelidir... (2,1,2,2,166)”* görüşü bu temanın oluşturulmasına temel öneri olarak ele alınmıştır.

4.2.8.5. Zamanlama ve süreye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması dersinin süresine ve zamanlamasına yönelik öneriler dikkate alındığında süreyi uzatma ve uygun zamanlama temaları elde edilmiştir. Bu temalar ve temaların oluşmasına kaynak olan öğretmen önerilerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Süreyi uzatma: Uygulama öğretmenleri en fazla süreyi uzatma temasına yüklemde bulunmuşlardır. Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması dersinin süre açısından yetersizliğine dikkat çekerek, bu sürenin uzatılmasının dersin amacına ulaşmasına daha fazla katkıyı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu temaya yönelik olarak görüş belirten uygulama öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Bir tıp fakültesi öğrencisi 4 yıl hastanede ihtisas yaparak mesleğe atılır. Öğretmenlik mesleğinde de uygulama son sınıf 2. dönem veya 1. döneme sıkıştırılarak yapılmaktadır. MEB ile işbirliği yapılarak aday öğretmenler için her sınıfta ayrıca bir ders saati konularak mesela 6. Sınıflarda olan ders saati 5'e çıkarılarak, o ders saati aday öğretmene tahsis edilip 2 yıl boyunca o sınıfa girip ders anlatmalıdır. Bu sayede sınıf yönetimini gerçekleştirebilir, öğrenci psikolojisini tanıyabilir, okula uyum sağlayabilir... (3,3,2,4,3)”

“...Adaylara yardımcı olmak, seçtikleri meslekte yaşayabileceği güzellikleri ve sorunları yaşayarak sezdirmek açısından yararlılığının sürekli olması için bu dersin her yıl olmasını öneririm. (5,1,1,4,259)”

“Aday öğretmenlerin kısa bir zamanda uygulama için sıkıştırılmaması, uygulamanın uzun bir döneme yayılması bu turizm okullarında olduğu gibi bu bir yıl olabilir... (2,1,2,3,171)”

Uygun zamanlama: Uygulama öğretmenlerinin yedisi, öğretmenlik uygulaması dersinin yanlış bir zamanda verildiği ve özellikle de bu dersin daha önceki yıllarda verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Uygulama öğretmenlerinden biri *“Daha az öğrenci, aynı zamanda değil farklı günlerde gelirse daha iyi olur. (5,1,1,4,254)”* önerisini dile

getirirken, başka bir öğretmen “*Staj tarihinin değiştirilmesi, KPSS yakın bir tarihte staj yapılmamalı. (6,1,2,1,126)*”önersinde bulunmuştur. “*...Uygulama yapılan okuldaki ders programına göre planlamanın yapılması. (1,2,2,4,120)*” önerisi de bu tema içerisindeki öneriler arasında yer almaktadır.

4.2.9. Uygulama Öğretim Elemanı Önerilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

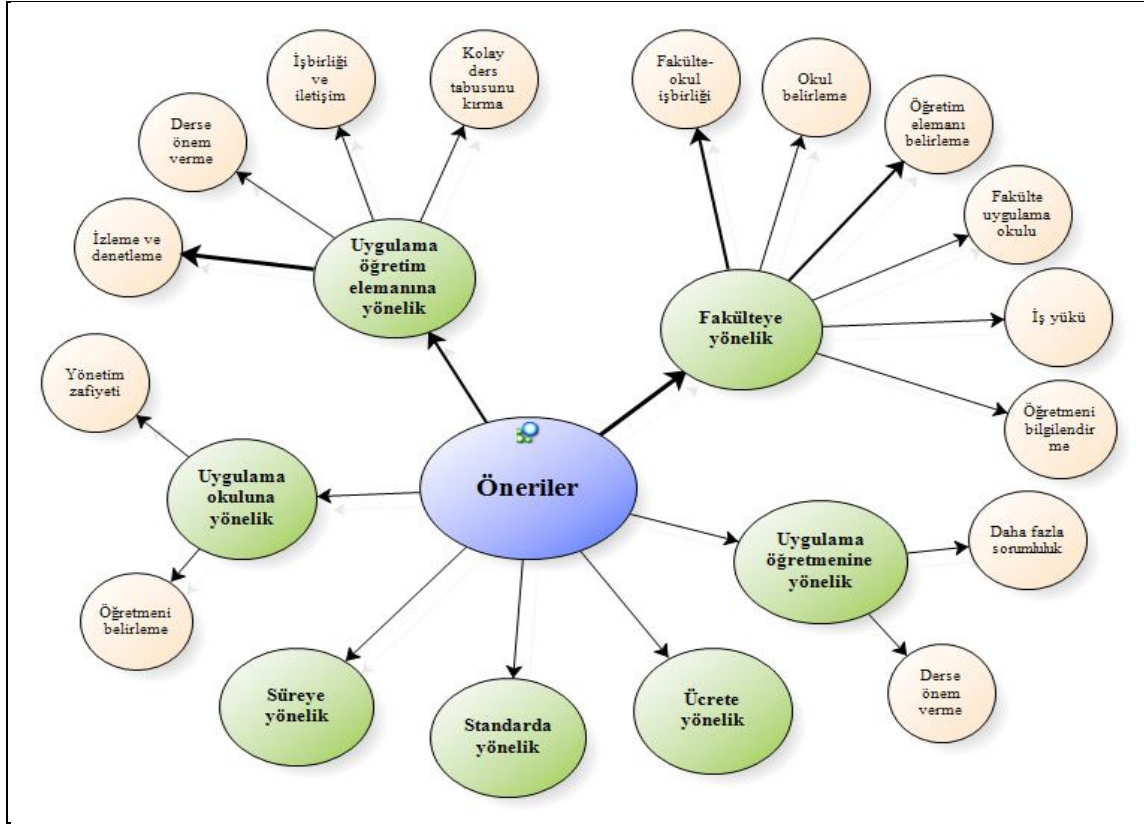
Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarından elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda uygulama öğretim elemanı kaynaklı “öneriler” başlığı altında yedi ana kategori ve bu kategoriler altında ise on dört tema elde edilmiştir. Uygulama öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda oluşturulan kategoriler şunlardır:

- ✓ Fakülteye yönelik,
- ✓ Uygulama öğretim elemanına yönelik,
- ✓ Uygulama okuluna yönelik,
- ✓ Uygulama öğretmenine yönelik,
- ✓ Standarda yönelik,
- ✓ Ücrete yönelik,
- ✓ Süreye yönelik öneriler.

Şekil 12’de, uygulama öğretim elemanlarının önerilerine yönelik oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkileri gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategori için yüklemelerin kim tarafından ve kaç kez yapıldığı Tablo 38’de ayrıntılı biçimde gösterilmektedir.

4.2.9.1. Fakülteye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanları, öğretim elemanı ve okul belirleme ile fakülte-okul işbirliğine yönelik temalara uygulama öğretim elemanları tarafından yapılan yüklemelerin daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisindeki temalar ile bu temalarda yer alan önerilerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 12: Uygulama Öğretim Elemanlarının Önerilerine İlişkin Şematik Gösterim

Öğretim elemanı belirleme: Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının fakülteye ilişkin önerileri dikkate alındığında en fazla öğretim elemanı belirleme temasına yüklemelerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Uygulama öğretim elemanları, öğretmenlik uygulaması dersini yürütecek kişilerin belirli standartlar dikkate alınarak seçilmesi gereği üzerinde durmaktadırlar. Uygulama öğretim elemanlarından biri “...Meslek bilgisi (formasyon) olmayan öğretim elemanları bu etkinlikte görevlendirilmesin. (6,3,5,2,6,4,6,21)” önerisinde bulunurken, başka bir öğretim elemanı “Uygulama okuluna rehberlik edecek uzman öğretim elemanları bu işi yürütmeli. (2,1,3,2,5,2,3,44)” önerisinde bulunmuştur.

Fakülte-okul işbirliği: Uygulama öğretim elemanlarından beşi, fakülte ile okul arasında işbirliğinin artırılması yönünde öneride bulunmuşlardır. Konuyla ilgili olarak katılımcılardan biri “Bununla ilgili plan ve program yapılması için okulun ve fakültenin yılda en az bir defa bir araya gelmesi gerekir. (6,1,2,2,5,4,6,28)” önerisini dile getirirken, diğer bir katılımcı “...Fakülte-okul işbirliği titizlikle uygulanmalıdır. (2,1,2,2,6,3,6,36)” önerisini vurgulamıştır.

Tablo 38: Uygulama Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Önerilere Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		ABD						Fakülte					
	Kadın	Erkek	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen ve Tek. Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Eğitim Bilimleri	Diğer	F.Ü. E.F.	E.Ü. E.F.	A.Ü. K.K. E.F.	D.Ü. ZGEF	İ.Ü. E.F.	A.İ.Ç.Ü. E.F.
Fakülteye yönelik öneriler	2	13	1	3	2	3	4	2	-	4	-	4	2	5
Öğretim elemanı belirleme	-	6	-	1	2	1	2	-	-	3	-	-	-	3
Fakülte-okul işbirliği	-	5	-	3	-	1	-	1	-	2	-	1	-	2
Okul belirleme	-	4	1	1	-	1	1	-	-	-	-	1	1	2
Öğretmeni bilgilendirme	2	2	1	-	-	1	2	-	-	-	-	1	2	1
Fakülte uygulama okulu	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
İş yükü	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler	-	7	1	2	-	1	1	2	1	3	2	1	-	-
İzleme ve denetleme	-	5	1	1	-	1	1	1	1	2	1	1	-	-
Kolay ders tabusunu yıkmak	-	2	-	1	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-
İşbirliği ve iletişim	-	2	-	-	-	1	1	-	1	-	1	-	-	-
Derse önem verme	-	2	-	1	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-
Uygulama okuluna yönelik	-	2	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-
Öğretmeni belirleme	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-
Yönetim zafiyet	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Uygulama öğretmenine yönelik öneriler	-	2	-	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-
Daha fazla sorumluluk	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-
Derse önem verme	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Standarta yönelik öneriler	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ücrete yönelik öneriler	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Süreye yönelik öneriler	1	3	-	-	-	-	3	1	-	1	-	-	-	3

Okul belirleme ve öğretmeni bilgilendirme temaları dört uygulama öğretim elemanı önerisiyle geliştirilmiştir. **Okul belirleme** teması için öğretim elemanları, öğretmen adaylarının farklı özellikle de köy okullarında uygulama yapması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Okul belirleme temasında yer alan “...Uygulamanın köy ve kasaba okullarına da kaydırılması sağlanmalıdır. (5,3,5,2,6,3,2,4)” ve “...Mutlaka köy görülmelidir. (6,1,1,2,6,3,6,23)” önerileri dikkat çekicidir. **Öğretmeni bilgilendirme** temasında yer alan “Uygulama öğretmenlerinin uygulama öncesinde/sırasında seminerler verilmesi yararlı olabilir. (5,2,4,1,6,2,2,51)” ve “Yapılandırmacı eğitime önem verilmeli ve bu konuda öğretmenlerimize ekstra eğitim verilmeli. (4,1,1,2,6,4,6,11)” önerilerinden de anlaşılacağı gibi, öğretim elemanları uygulama öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gereğine vurgu yapmışlardır.

Birer uygulama öğretmeni tarafından dile getirilen önerilerinden fakülte uygulama okulu ve iş yükü temaları elde edilmiştir. **Fakülte uygulama okulu** temasındaki öneri dikkate alındığında, öğretim elemanının fakülteye bağlı birer

uygulama okulu olması yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiş ve katılımcının bu konuda “*Fakülteye bağlı uygulama okulları açılmalıdır.... (4,1,6,2,6,4,6,9)*” şeklinde bir öneri sunduğu görülmüştür. **İş yükü** temasında ise öğretim elemanlarının iş yükünün azaltılması konusuna temas edilmiş ve bu tema içerisinde “*...Uygulama günlerinde görevlilerin başka işleri olmamalıdır... (4,1,6,2,6,4,6,9)*” önerisi yer almıştır.

4.2.9.2. Uygulama öğretim elemanına ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Öğretim elemanlarının izleme ve denetleme ile kolay ders tabusunu yıkma temalarına yönelik yaptıkları öneri sayısının, diğer temalardaki öneri sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

İzleme ve denetleme: Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının beşi, meslektaşlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde adayları izleme ve denetleme görevlerini yerine getirmede daha titiz davranmaları gerektiğine işaret etmektedir. İzleme ve denetleme teması içerisinde yer alan önerilerden bazıları şunlardır:

“Gerekli denetim sağlanmalı, uygulama öğretmenlerine bilgi verilmeli. Öğrenciler sürekli olarak gözlenmeli. (1,3,5,2,6,3,6,2)”

“Öğrenciler mesleki deneyim kazandırması beklenen bu uygulamaların bilgili ve birikimli öğretim elemanı tarafından izlenmesi ve rehberlik edilmesi... (4,1,1,2,6,4,6,10)”

Uygulama öğretim elemanı kategorisinde yer alan ve iki uygulama öğretim elemanı önerileri dikkate alınarak oluşturulan temalar da yer almaktadır. **Kolay ders tabusunu yıkma** temasında, öğretim elemanları öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları tarafından kolay geçilen ve yüksek not alınan bir ders algılanması tabusunun yıkılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Kolay ders tabusunu yıkma temasına “*...Her öğrenci bu dersten başarılı olmamalı. Özellikle devamsız öğrenciler başarısız sayılmalı. Ne yazık ki öğrenciler bu dersten kalma yok olarak biliyor ve derse gereken önemi vermiyorlar. (2,1,6,2,6,4,6,43)*” önerisi örnek gösterilebilir. **İşbirliği ve iletişim** temasında uygulama öğretim elemanlarının işbirliği ve iletişim içerisinde olmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Bu temaya “*Öğretim elemanları arasında haftalık toplantılar mutlaka yapılmalıdır... (3,1,4,2,3,1,6,17)*” önerisi örnek verilebilir. **Derse önem verme** temasına yönelik olarak ise, öğretim elemanları meslektaşlarının öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu temaya yönelik “*Okul uygulamaları bence fakülte de görülen bütün*

derslerden daha önemli ve verimlidir. Bu uygulama derslerine fakültelerce çok önem verilmeli... (2,1,6,2,6,4,6,43)” önerisi dikkat çekicidir.

4.2.9.3. Uygulama okuluna ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Birer uygulama öğretim elemanının görüşleri dikkate alınarak yapılan nitel analiz sonucunda uygulama okulu kategorisi içerisinde öğretmeni belirleme ve yönetme zafiyeti temaları oluşturulmuştur. **Öğretmeni belirleme** temasında, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmeni belirlenirken okul yönetiminin bazı standartları dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir. Bu tema *“Uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde bazı ölçütlerin dikkate alınması gerekmektedir... (5,2,4,1,6,2,2,51)”* önerisiyle elde edilmiştir. **Yönetim zafiyeti** temasında yer alan öneride okul yönetiminin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görevlerini daha titiz bir şekilde yerine getirmelerine işaret etmekte ve *“...Okul görevlilerinin konuya ciddiyetle yaklaşmaları sağlanmalıdır... (4,1,6,2,6,4,6,9)”* önerisi bu tema ile özdeşleşmektedir.

4.2.9.4. Uygulama öğretmenine ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanlarının görüşleri analiz edildiğinde, birer uygulama öğretim elemanı önerileri doğrultusunda uygulama öğretmenine yönelik olarak daha fazla sorumluluk alma ve derse önem verme temaları elde edilmiştir. **Daha fazla sorumluluk** temasında, uygulama öğretim elemanları uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde daha fazla sorumluluk sahibi olmalarına işaret etmektedir. Bu tema *“...Uygulama okullarının dağınık olması ve az sayıda öğretim üyesinin olması öğrencilerin takibini ve kontrolünü zorlaştırmaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama okulundaki öğretmenin yönetiminde ağırlıklı olarak yürütülmesi daha uygundur. (4,2,4,2,6,3,3,13)”* önerisiyle özdeşleşmektedir. **Derse önem verme** teması *“Öğretmenlerin ve öğrencilerin işlerini ciddiye almaları sağlanmalıdır. (3,1,2,2,5,2,5,15)”* önerisini içermektedir.

4.2.9.5. Ücrete ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Uygulama öğretim elemanları arasında ücret kaynaklı sıkıntı yaşayan öğretim elemanı bulunmuş ve bu konuda bir katılımcı öneri geliştirmiştir. Bu kategori *“...Öğretim elemanlarına ücret ödenmelidir. (6,3,5,2,6,4,6,21)”* önerisiyle elde edilmiştir.

4.2.9.6. Standarda ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinden biri öğretmenlik uygulamasında referans alınacak bir standardın bulunmamasının, uygulamalarda birlik sağlanmasına engel olduğuna dikkat çekerek bu konuda bir “...*Uygulamalarda standart ve birlik sağlanmalı. (6,2,4,2,6,3,6,27)*” önerisini sunmuştur.

4.2.9.7. Süreye ilişkin önerilere yönelik çözümlemeler

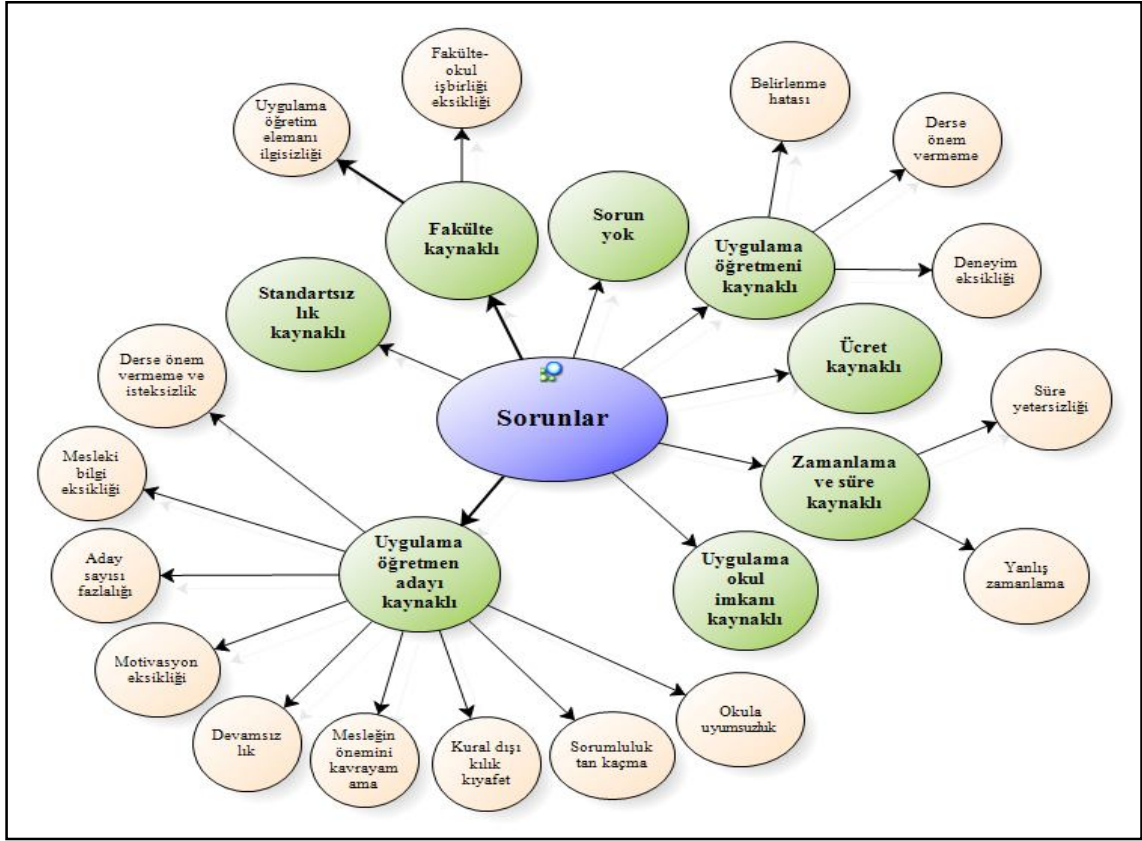
Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına, sadece bir dönemde verilen bir derse ulaşılamayacağını belirten üç uygulama öğretmen, öğretmenlik uygulaması süresinin uzatılması yönünde öneride bulunmuştur. “...*Eğer bu ders uygulama açısından sağlıklı yapılacaksa uygulama süresinin artırılmasında yarar var. (6,3,5,1,6,3,4,25)*” önerisi nitelik açısından bu tema içerisindeki diğer önerileri de örnekleme gücüne sahiptir.

4.2.10. Uygulama Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Nitel verilerin analizi sonucunda uygulama okul yönetiminin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları “sorunlar” yedi ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler altındaki alt kategorilere yapılan yüklemelerle nitel analiz son şeklini almıştır. Sorunlar kategorisinde yer alan ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı,
- ✓ Fakülte kaynaklı,
- ✓ Zamanlama ve süre kaynaklı,
- ✓ Ücret kaynaklı.
- ✓ Uygulama okul imkânı kaynaklı,
- ✓ Standartsızlık kaynaklı sorunlar.
- ✓ Sorun yok.

Şekil 13’te, uygulama okul yönetiminin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkileri gösteren bir model yer almaktadır. Her bir kategori için yüklemelerin kim tarafından yapıldığına ilişkin bilgiler Tablo 39’da gösterilmektedir.



Şekil 13: Uygulama Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim

4.2.10.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul yönetiminin uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunları arasında derse önem vermeme ve isteksizlik, devamsızlık, kural dışı kılık kıyafet, motivasyon ve mesleki bilgi eksikliği temalarına daha fazla vurgu yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulama okul yönetiminin bu kategori altında karşılaştıkları sorunlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Derse önem vermeme ve isteksizlik: Nitel analiz sonucunda uygulama okulu yönetimi tarafından en fazla yükleme derse önem vermeme ve isteksizlik temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan uygulama okul yöneticilerinden bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir. Bu konuda uygulama okul yöneticilerinden biri “Öğrenciler derse önem vermiyor, bazıları istekli değil sadece dostlar pazarda görsün diye geliyorlar. (2,2,3,2)” görüşünü belirtmiştir. Başka bir yönetici ise “Öğrenciler KPSS kâbusu sebebiyle uygulamaya gerekli ilgi ve alakayı göstermeyip isteksiz davranıyor. (2,1,2,66)” şeklinde bir yargıda bulunmuştur.

Tablo 39: Uygulama Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		G.Türü		İl					
	Kadın	Erkek	Müdür	Müdür Yard.	Elazığ	Erzincan	Erzurum	Diğarbakır	Malatya	Ağrı
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar	2	37	24	15	7	5	6	7	4	10
Derse önem vermeme ve isteksizlik	1	13	9	5	3	2	2	3	1	3
Devamsızlık	1	11	9	3	3	2	2	2	1	3
Kural dışı kılık kıyafet	-	7	4	3	-	1	1	1	2	2
Motivasyon eksikliği	-	7	5	2	1	1	1	1	1	2
Mesleki bilgi eksikliği	-	6	4	2	2	1	1	1	-	1
Mesleğin önemini kavrayamama	1	3	2	2	1	-	-	1	-	2
Sorumluluktan kaçma	-	4	2	2	-	-	1	1	1	1
Aday sayısı fazlalığı	-	2	2	-	1	-	1	-	-	-
Okula uyumsuzluk	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-
Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar	1	2	2	1	1	-	-	1	-	1
Derse önem vermeme	1	1	1	1	-	-	-	1	-	1
Deneyim eksikliği	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
Belirlenme hatası	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-
Fakülte kaynaklı sorunlar	2	33	21	14	5	6	7	5	5	7
Uygulama öğretim elemanı ilgisizliği	2	24	17	9	3	5	5	3	4	7
Fakülte-okul işbirliği eksikliği	1	21	14	8	4	3	3	4	3	5
Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlar	1	12	9	4	1	2	4	3	1	2
Yanlış zamanlama	-	9	6	3	1	1	2	2	1	2
Süre yetersizliği	1	6	5	2	1	1	2	2	-	1
Ücret kaynaklı sorunlar	-	3	2	1	-	1	1	-	-	1
Uygulama okul imkânı kaynaklı sorunlar	-	4	2	2	-	-	-	1	1	2
Standartsızlık kaynaklı sorunlar	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-
Sorun yok	-	7	5	2	1	2	1	1	1	1

Devamsızlık: Uygulama okul yöneticileri uygulama öğretmen adaylarının devam konusuna gereken önemi vermediklerini dile getirmişlerdir. Bu tema içerisinde yer alan görüşlerden bazıları şunlardır. Yöneticilerden biri “*Uygulama öğrencilerinin devamsızlık konusunda, başka okul örnek göstererek yaptırmaya çalışmakta ve diğer okullara giden arkadaşlarını örnek göstererek devamsızlık yapmaktalar....(2,2,3,28).*” şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir yönetici ise “*...aday öğretmenlerin devamı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. (2,1,2,61)*” şeklinde görüş ileri sürmektedir.

Kural dışı kılık kıyafet: Uygulama okullarında görev yapan yedi yöneticinin uygulama öğretmenlerinin kılık-kıyafet konusunda gereken özeni göstermediklerini vurgulamıştır. Bu temaya ilişkin olarak katılımcılardan biri “*...Uyarılarıma rağmen kılık kıyafet yönetmeliğine uygun hareket etmemelerinden şikâyetçiyim. (2,2,5,84)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Motivasyon eksikliği: Uygulama okulu yöneticilerinin, uygulama öğretmen adaylarının motivasyon düzeyinin düşük olduğunu gözlemledikleri ortaya çıkmış ve bu tema için yedi katılımcı görüş bildirmiştir. İlgili temaya yönelik belirtilen görüşler *“Aday öğrencilerin geldikleri fakültelerden motive edilip gönderilmediğinden, adaylar öğrenci psikolojisiyle hareket etmektedirler. Ayrıca atanma kaygısı onların mesleğe karşı motivasyonlarını düşürmektedir... (2,1,3,12)”* önermesiyle örneklendirilebilir.

Mesleki bilgi eksikliği: Uygulama okul yöneticileri, uygulama öğretmen adaylarının mesleki bilgi açısından yetersizliğine dikkat çekmektedir. Bu tema içerisinde yer alan görüşleri *“Öğrencilerin fakültelerde mesleki bilgi edinmeleri çok önemli ama bize gelen adayların bu konudaki seviyeleri düşük... (2,1,3,6)”* önermesi nitelik bakımından kapsayıcı özelliğe sahiptir.

Mesleğin önemini kavrayamama ve sorumluluktan kaçma temaları dörder yönetici görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. **Mesleğin önemini kavrayamama** temasına *“En önemli sorun öğretmen adaylarının henüz bu mesleğin ve görevin önemini kavrayamamış olmasıdır... (1,2,6,32)”* görüşü örnek verilebilir. **Sorumluluktan kaçma** temasına *“Öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarını yeteri kadar yerine getirmedikleri ve sorumluluktan kaçmaları sorunuyla karşılaşmaktayız... (2,2,3,13)”* önermesi örnek gösterilebilir. Uygulama okul yöneticilerinden iki yöneticinin görüşleriyle oluşturulan **Aday sayısı fazlalığı** teması *“Gelen öğrenci guruplarının kalabalık oluşu ve aynı günde gelmek zorunlulukları olması nedeniyle sıkıntı yaşanıyor. (2,1,3,5)”* görüşü örnek verilebilir. Diğer taraftan **okula uyumsuzluk** teması ise bir yöneticinin görüşlerinden elde edilmiş ve bu tema içerisinde *“... Fakülte kültürü ile ilköğretim kültürü arasında fark olması sonucu gelen öğrencilerin zaman zaman okula ve okul kurallarına uyumsuzluk göstermeleri... (2,1,2,66)”* önermesi yer almıştır.

4.2.10.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul yöneticilerinin uygulama öğretmenleri bağlamında karşılaştıkları sorunlar arasında derse önem vermeme, mesleki deneyim eksikliği ve uygulama öğretmenlerinin rastgele seçilmesi konularında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. **Derse önem vermeme** temasında *“....Danışman öğretmenler uygulama derslerine önem vermemektedir. Çünkü öğrencilerini gözlemlememekte, sorumluluklarını yerine getirmemiş, devamsızlık yapmış öğrencilerini bile bu dersten başarıyla*

geçirmektedirler. Bu sorun ilerde daha büyük sorunlara yol açacaktır. (1,2,6,32)” şeklinde görüş elde edilmiştir. **Deneyim eksikliği** teması “Öğretmen adayı öğretmenlik tecrübesi olan hocalar tarafından eğitilmeli, ancak okulumuzda bu konuda sıkıntı olduğunda genç öğretmenler danışmanlık yapmak zorunda kalıyor...(2,1,6,39)” görüşüyle, **belirlenme hatası** teması ise “...Rehber öğretmenlerin herhangi bir ölçüt dikkate alınmadan rastgele seçilmesi...(2,1,1,93)” önermesiyle oluşturulmuştur.

4.2.10.3. Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul yöneticilerinin fakülte kaynaklı sorunlar kategorisinde uygulama öğretim elemanı ilgisizliği ile fakülte-okul işbirliği eksikliği temaları oluşturulmuştur. **Uygulama öğretim elemanı ilgisizliği** teması içerisinde yer alan görüşler “...Fakültedeki sorumlu öğretim görevlisi arkadaşların bazıları da bu işe gerekli önemi göstermiyor. Okulumuza hiç uğramayanlar ve öğrencilerini takip etmeyen öğretim elemanları var...(2,2,3,36)” ile “Eğitim fakültesinden okulumuza gönderilen stajyer öğrencilerin uygulama öğretim elemanları tarafından kontrol ve denetimleri yapılmıyor. (2,1,2,52)” önermeleri örnekleyici niteliktedir. Ortaya çıkan verilere göre uygulama okul yöneticilerinin özellikle uygulama öğretim elemanı ilgisizliğinden yakındıkları dikkat çekmektedir. **Fakülte-okul işbirliği eksikliği** teması içerisinde yer alan görüşleri “Uygulamaya gelecek öğrencilerin listelerinin önceden gönderilmesi ve fakültedeki sorumlu kişilerin okula gelerek okul idaresiyle işbirliği yapması, yapılacak çalışmalar hakkında ortak sorumluluk alması iyi olur ama nerde. (2,2,6,89)” ile “Uygulama sonuçlarının etkili olması için fakülte-okul işbirliğinin daha sık yapılması gerekmektedir. (2,1,2,102)” önermeleri bu tema içerisindeki diğer görüşleri niteleyici özelliğe sahiptir.

4.2.10.4. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, zamanlama ve süre kategorisi içerisinde yanlış zamanlama ve uygulama süresinin yetersizliği temaları oluşturulmuştur.

Yanlış zamanlama: Öğretmenlik uygulaması dersinin yanlış bir zamanda verildiğini belirten uygulama okulu yöneticisi sayısı dokuzdur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan biri “Öğrencileri okullara göndermeden önce okullardan ders programını almadıkları için öğrencileri rastgele gönderdiklerinden dolayı geldikleri günlerde branşlarıyla ilgili o gün ders almadığından sıkıntılar yaşıyor. (2,1,6,43)”

görüşünü ileri sürerken, diğer bir katılımcı ise “...Görevlendirme yapılırken okullara hangi branşın gideceği sorulmamaktadır. Genellikle aynı güne staj öğrencileri sıkıştırılmaktadır, uygulama dersinin zamanı iyi ayarlanmalıdır. (2,2,3,10)” önermesiyle bu temaya destek vermektedir.

Süre yetersizliği: Uygulama okul yöneticileri öğretmenlik uygulaması dersini sürece yetersiz bulmaktadır. Bu temaya yönelik yöneticilerden biri “...Bu ders birinci sınıftan başlayıp dördüncü sınıfa kadar yapılmalıdır (2,1,6,92)” görüşünü dile getirmiştir.

4.2.10.5. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okulu yöneticileri öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları ücreti yetersiz bulmakta veya ders ücretlerinin zamanında yatırılmamasından şikâyetçi olmaktadır. Bu kategori içinde yer alan görüşleri “...İdarecilere verilen ücretin artırılmasını ve ücretlerin zamanında yatırılmasını isterim. (2,2,3,10)” şeklindeki önermesi örnekler niteliktedir.

4.2.10.6. Okul imkânı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul yöneticilerinin sınıfların kalabalıklığından, araç-gereç eksikliğinden, okulun sosyal faaliyet alanlarının sınırlılığından yakındıkları tespit edilmiştir. “Okulumuzun fiziki olarak şartlarının yeterli olmaması dolayısıyla iyi bir eğitim ortamının sağlanmasında büyük sıkıntılar yaşamamıza sebep olmaktadır. Sınıfların kalabalıklığı ve materyal eksikliği de bu işin diğer yüzü. (2,2,6,35)” şeklindeki görüş, bu kategoriyi niteleyici özelliكتedir.

4.2.10.7. Standartsızlık kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

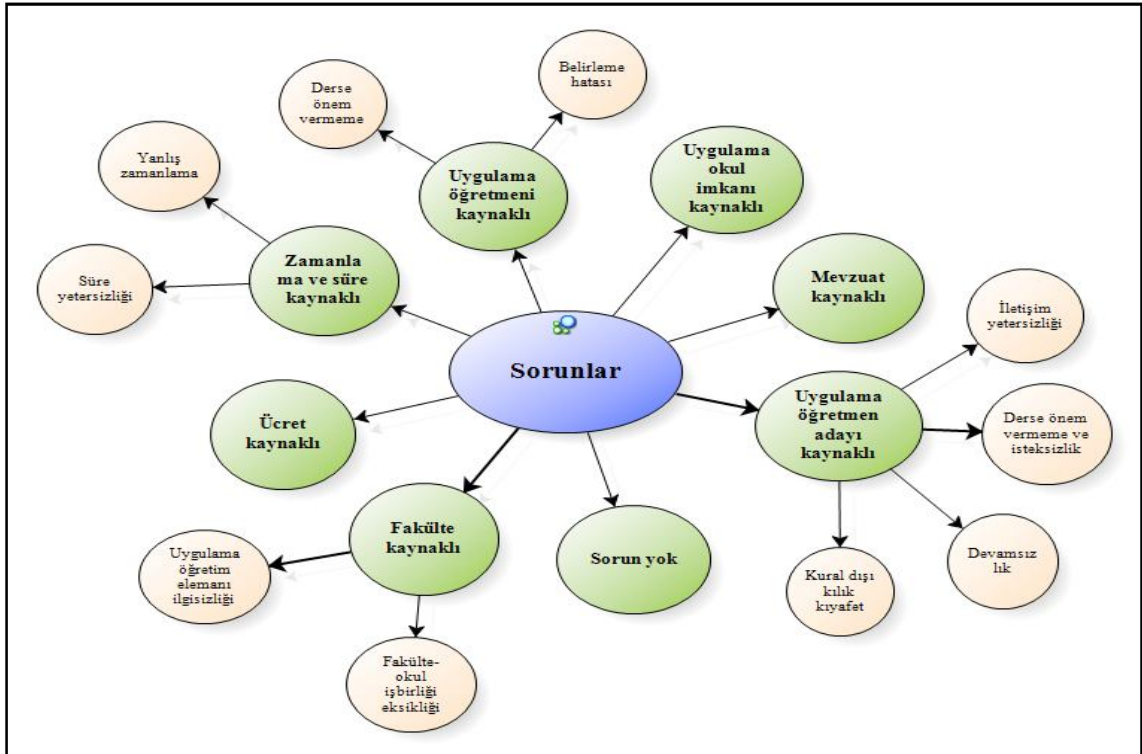
Uygulama okul yöneticilerinden biri, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik herhangi bir standardın olmamasını bir sorun olarak görmüş ve bu konuda “...Değişik yıl ve zamanlarda gelen guruplar ile ilgili uygulama standartlarının olmayışı, bu nedenle nerede ve ne yapacağımızı bilmememiz en büyük sorun... (2,1,2,61)” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.11. Uygulama Okul Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde uygulama okulu koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları “sorunlar” başlığı altında sekiz ana kategori ve bu kategoriler altında on tema elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Uygulama okulu koordinatörlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik elde edilen ana kategoriler şunlardır:

- ✓ Uygulama öğretmen adayı kaynaklı,
- ✓ Uygulama öğretmeni kaynaklı,
- ✓ Fakülte kaynaklı,
- ✓ Zamanlama ve süre kaynaklı,
- ✓ Uygulama okul imkânı kaynaklı,
- ✓ Mevzuat kaynaklı,
- ✓ Ücret kaynaklı sorunlar.
- ✓ Sorun yok.

Şekil 14’te, uygulama okulu koordinatörlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin oluşturulan ana kategoriler ile bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir model yer almaktadır. Sorunlar başlığındaki kategoriler için atamaların hangi katılımcılar tarafından ve kaç kez yapıldığı Tablo 40’ta yer almaktadır.



Şekil 14: Uygulama Okul Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Şematik Gösterim

Tablo 40: Uygulama Okul Koordinatörlerinin Demografik Değişkenlere Göre Sorunlara Yönelik Temalara Yapmış Oldukları Vurgular

Temalar	Cinsiyet		G.Türü		İl					
	Kadın	Erkek	Müdür	Müdür Yard.	Elazığ	Erzincan	Erzurum	Diyarbakır	Malatya	Ağrı
Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar	-	36	5	31	4	6	7	8	4	7
Derse önem vermeme ve isteksizlik	-	22	2	20	3	5	4	3	3	4
Kural dışı kılık kıyafet	-	13	2	11	2	1	2	4	1	3
Devamsızlık	-	12	1	11	1	1	3	2	2	3
İletişim yetersizliği	-	5	-	5	-	1	1	2	-	1
Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar	-	7	2	5	1	1	1	-	2	2
Belirlenme hatası	-	5	1	4	1	1	1	-	1	1
Derse önem vermeme	-	2	1	1	-	-	-	-	1	1
Fakülte kaynaklı sorunlar	-	29	5	24	5	4	5	5	4	6
Uygulama öğretim elemanı ilgisizliği	-	20	3	17	3	2	4	4	3	4
Fakülte-okul işbirliği eksikliği	-	11	2	9	2	2	2	2	1	2
Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlar	-	10	2	8	2	2	1	2	1	2
Yanlış zamanlama	-	10	2	8	2	2	1	2	1	2
Süre yetersizliği	-	2	-	2	1	-	1	-	-	-
Ücret kaynaklı sorunlar	-	3	1	2	-	1	-	1	-	1
Uygulama okul imkânı kaynaklı sorunlar	-	4	1	3	-	1	1	1	-	1
Mevzuat kaynaklı sorunlar	-	2	1	1	-	1	-	-	-	1
Sorun yok	-	8	2	6	1	2	2	1	1	1

4.2.11.1. Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

Araştırmaya katılan uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlarına yönelik belirtilen görüşlerden, derse önem vermeme ve isteksizlik, kural dışı kılık-kıyafet, devamsızlık ve iletişim yetersizliği temaları elde edilmiş olup bu temalarla ilgili örnekler aşağıda yer almaktadır.

Derse önem vermeme ve isteksizlik: Uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama öğretmen adaylarının derse gereken önemi vermedikleri ve isteksiz davrandıkları konusunda yaşadıkları sorunları en üst düzeyde vurgulamışlardır. Bu tema için belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Uygulamaya gelen öğrenciler gerçek bir öğretmen anlayışıyla değil de bir mecburiyetmiş gibi gelerek gün sayıyorlar, derse önem vermiyorlar. (2,2,2,53)”

“...Adayların büyük çoğunluğunun uygulamaya isteksiz olarak katıldığını görüyorum...(2,2,3,22)”

“Öğrencilerin uygulamaya geldikleri gün kısa süre okulda yani zaman doldurmadan gitmek istemesi ve isteksiz davranması sorunuyla karşılaşıyoruz. (2,2,4,75)”

Kural dışı kılık kıyafet: Uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama öğretmen adaylarının kılık-kıyafet yönetmeliğine uymadıkları konusunda sorun yaşadıklarını bildirmiştir. Bu tema içerisindeki görüşleri “*Uygulamaya gelen öğrencilerin*

mevzuatta belirtilen kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı davranışları noktasında sıkıntı yaşanıyor. (2,2,3,9)” önermesi örnekleme niteliğindedir. **Devamsızlık** temasına “Öğrencilerin devamsızlık sorunları bizi çok uğraştırıyor....(2,2,4,73)” ve “...Uygulama derslerinde genellikle gece bölümü okuyan öğrencilerin uygulamasında aksaklıklar görülmektedir. (2,2,6,32)” önermeleri örnek verilebilir. **İletişim yetersizliği** temasını ise “En önemli sorun adayların öğrencilerle ilk defa karşılaşılıyor olmalarından kaynaklanan diyalog ve iletişim sorunlarıdır. (2,2,3,31)” önermesiyle örtüşmektedir.

4.2.11.2. Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul koordinatörlerinin uygulama öğretmenlerinin belirlenme hatası ve derse önem vermeme sorunuyla karşılaştıkları belirlenmiştir. **Belirlenme hatası** temasında yer alan görüşler “...Rehber öğretmenlerin herhangi bir kriter aranmadan rastgele seçilmesi...(2,1,1,83)” önermesiyle örtüşmektedir. **Derse önem vermeme** teması “Uygulama öğretmenlerinin geneli öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersine gereken önemi vermemektedir, adaylar ise derse gir-çık düşünceliler (2,1,5,61)” görüşüyle örneklendirilebilir.

4.2.11.3. Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul yöneticilerinde olduğu gibi uygulama okul koordinatörlerinin de fakülte kaynaklı sorunları arasında uygulama öğretim elemanı ilgisizliği ile fakülte-okul işbirliği eksikliği sorunlarının yer aldığı ortaya çıkmıştır. **Uygulama öğretim elemanı ilgisizliği** teması içerisinde yer alan görüşlerini “Uygulama öğretim elemanları bu işi sadece bizim üzerimize yükleyerek ilgisiz kalmaları. (2,2,6,40)” ile “Uygulama öğretim elemanlarının derse karşı ilgisizliği.... (2,1,1,83)” önermeleri temsil etme gücündedir. **Fakülte-okul işbirliği eksikliği** temasını ise “Okul ve fakültelerin koordinasyon ve işbirliği eksikliği en büyük sorun (2,2,3,18)” ile “... Fakülteyle işbirliği sıkıntısı yaşanmaktadır. (2,2,2,48)” önermeleriyle örtüşmektedir.

4.2.11.4. Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde zamanlamanın yanlış ve uygulama süresinin yetersiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. **Yanlış zamanlama** temasına yönelik olarak katılımcılardan biri “...Öğretmenlik uygulamalarının vize ve finallerde çakışmamasına özen gösterilmeli, ders uygun zamanlarda verilmelidir. (2,2,4,74)” ve “En önemli sorun ders programlarının uygulama öğrencilerine uygun olmaması... (2,2,6,32)” önermeleriyle

nitelendirilebilir. **Süre yetersizliği** teması “...*Öğretmenlik uygulama sürecinin kısa olması dolayısıyla verim alınmamaktadır. (2,2,3,17)*” önermesiyle örtüşmektedir.

4.2.11.5. Ücret kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okulu koordinatörlerinden bazıları ücreti yetersiz bulmaktadır. Bu kategori içerisindeki görüşler “....*Öğretmen ve okul koordinatörlerine ödenen ders saati ücretinin gözden geçirilmesini istiyorum. Çünkü emek çok, ücretler düşük. (2,2,4,74)*” önermesiyle nitelendirilmiştir.

4.2.11.6. Okul imkânı kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okul koordinatörlerinin okul imkânı açısından sınıf kalabalıklığı ve materyal eksikliği sorunuyla karşılaştıkları belirlenmiştir. “*Uygulamaya gelen öğrencilerin kalabalık olması ve yetersiz fiziki yapımız nedeniyle oldukça fazla sıkıntı yaşanmaktadır. (2,1,2,57)*” şeklindeki görüş, bu kategoriyi niteleyici özelliktedir.

4.2.11.7. Mevzuat eksikliği kaynaklı sorunlara yönelik çözümlemeler

Uygulama okulu koordinatörlerinin ikisi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik mevzuat eksikliği bulunduğunu ve bunun kendilerinde sorun oluşturulduğunu belirtmiştir. Katılımcılarında biri “*En büyük sorun kanuni yetersizlik ve mevzuat eksikliği nedeniyle kimin ne yapacağının belli olmaması (2,1,2,60)*” görüşünü ileri sürmüştür.

4.2.12. Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara

Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Milli eğitim müdürlüğünün karşılaştıkları sorunlar hakkında üç yöneticinin bilgi verdiği tespit edilmiş ve bu sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Uygulama okulları belirlenirken MEM görüşünün dikkate alınması, okullara giden öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki davranışları, kılık-kıyafetleri kurallara uygun olmalıdır.” (Elazığ, Erkek, Müdür Yrd.).

“Uygulama süresinin belirlenmesinde fakültelerle MEM’lerin ortak karar vermesi ve uygulama süresinin uzun olması gerekiyor.” (Ağrı, Erkek, Müdür Yrd.).

“Fakültelerin MEM’lerle teması daha fazla olmalı, bazı faaliyetlerde yönlendirici olmaları için daha ciddiye alınmasını sağlar.” (Erzurum, Erkek, Müdür Yrd.).

4.2.13. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörlerinin

Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün karşılaştıkları sorunlar hakkında iki koordinatör bilgi vermiş ve bu sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Görevlilerin değişikliği iletişim sıkıntısı yaşamamıza neden olmaktadır.” (Erzurum, Erkek, Şube Müd.).

“Fakülte yetkililerinin iletişim açısından sorunları var. Öğrenci sayısının fazla olması çalışmaları olumsuz etkiliyor.” (Ağrı, Erkek, Şube Müd.).

4.2.14. Fakülte Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Eğitim fakültesi yönetiminin karşılaştıkları sorunlar hakkında üç yöneticinin bilgi verdiği tespit edilmiş ve bu sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Paket programın uygulamaya konulduğu 1998 yılında ilk zamanlarda sık sık toplantılar yapıyordu ve okul uygulamaları hakkında öğretim elemanları bilgilendiriliyordu. Bu ders fakülte bünyesinde bir zemine oturtulduğu için toplantılar biraz daha uzun bir zamana yayıldı.” (A.Ü.K.K.E.F., Erkek, Prof. Dr.).

“Paydaşların okul uygulamalarını yeterince önemsememeleri idarenin işini zorlaştırmakta. Okul uygulamalarıyla ilgili güncel ve pratik bir kılavuz bulunmamaktadır. Değerlendirme ölçütlerinde objektiflik sağlanamamaktadır. (E.Ü.E.F., Erkek, Yrd. Doç.).

“Deneyimsiz ya da stajyer öğretmenlerin çokluğu, bazı idarecilerin ilgisizliği.” (A.İ.Ç.Ü.E.F., Erkek, Yrd. Doç.).

4.2.15. Fakülte Uygulama Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Eğitim fakültesi uygulama koordinatörünün karşılaştıkları sorunlar hakkında üç koordinatörün bilgi verdiği tespit edilmiş ve bu sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Okullarda adaylara yeterince dönüt verilmemesi, okullarda danışman öğretmenlerin sırayla seçilmesi, liyakate önem verilmemesi, öğretim elemanları tarafından okul uygulamalarının öneminin yeterince kavranamamış olması, adayı değerlendirme sürecinin sübjektif olması.” ((E.Ü. Eğt. Fak., Erkek, Yrd. Doç).

“Resmi yazışmaların zamanında yapıl(a)maması, zamanlama ve hız problemi.” (F.Ü.EF., Erkek, Yrd. Doç.).

“Uygulama öğretmenlerinin duyarsızlığı.” (İ.Ü.E.F., Erkek, Doç. Dr.).

4.2.16. Bölüm Uygulama Koordinatörlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Eğitim fakültesi bölüm uygulama koordinatörünün karşılaştıkları sorunlar hakkında iki koordinatörün bilgi verdiği tespit edilmiş ve bu sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Uygulama öğretmen ve okul yönetiminin bu derse gerekli önemi vermedikleri, uygulama öğretim elemanlarının bazıları öğretmen adayları ve ilgili okullarla işbirliğini yapmadıkları, bu derslerin hocaların ders yükü dolsun diye rast gele dağıtıldığı ve bu sebeplerden dolayı öğrenciler arasında uygulama eşitsizlikleri yaşanmaktadır.” (E.Ü. Eğt. Fak., Erkek, Yrd. Doç).

“Uygulama okullarındaki ders planıyla, bölüm derslerinin uygulama günlerinin örtüşmemektedir.” (A.Ü.K.K.E.F., Erkek, Yrd. Doç).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili araştırmalarla tartışması yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçları dikkate alınarak öğretmenlik uygulaması öğretim programını uygulayıcılara ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgulara dayalı olarak sonuçlar geliştirilmiş ve geliştirilen sonuçlar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bu bağlamda nicel ve nitel veri toplama araçlarında elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuç ve tartışmaya ayrı ayrı yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarına yönelik standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Ayrıca; uygulama okul yönetimi ve koordinatörünün, milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörünün, fakülte yönetimi ve uygulama koordinatörünün ve bölüm uygulama koordinatörünün görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine yönelik sonuçlara da yer verilmiştir.

5.1.1.1. ÖUÖP'nin “Amaç” Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan ve 16 maddede belirtilen standartların önemine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalaması 4.342-4.622 değer aralıklarındadır. Amaç boyutunda yer alan standartlar “Tamamen Önemli” derecesinde nitelendirilmiş ve bu standartların tamamının amaç boyutunda yer alması gerektiği kabul edilmiştir. Bu boyutta yer alan 16 standardın 12'sinin “Kısmen Gerçekleşti”ği, diğer standartların ise “Oldukça Gerçekleşti”ği ortaya çıkmıştır. Genel olarak standartların gerçekleşme derecesine yönelik belirtilen görüşler 3.340 aritmetik

ortalamada birleşmiş ve bu durum amaç boyutunda yer alan standartların “Kısmen Gerçekleşti”ğini ortaya koymuştur. Konuyla ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir. Küçükylmaz (2010), tarafından yapılan bir araştırma sonucunda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylardan ders anlatımı dışında farklı etkinliklere katılmalarını beklemeleri, adayların mesleği her yönüyle tanımaları ve okul iklimini teneffüs ederek mesleğe daha iyi hazırlanmalarını istemeleri amaç boyutunda yer alan standartlarla tutarlık sergilemektedir. Koç ve Yıldız’ın (2010) yaptığı araştırma sonuçları arasında; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf ortamını planlama, sınıf yönetimi ve iletişim konularında sorun yaşadıklarını ve adayların ağırlıklı olarak anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları yer almıştır. Başka bir araştırmada Yazçayır (2010), uygulama öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarında öğretimi planlama, öğretim becerileri, öğretim araçları hazırlama ve etkili kullanma ve etkili sınıf yönetimi yeterliklerini istenilen düzeyde kazanamadıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçların amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşmesi bakımından elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından amaç boyutunda yer alan standartlardan birinin (4) gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş olup kadın katılımcılara göre ilgili standardın gerçekleşme derecesi daha düşük çıkmıştır. Genel olarak; amaç boyutundaki standartların gerçekleşme derecesine ilişkin cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcı türü değişkenine göre öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan 16 standarttan 5. standart maddesi hariç diğer 15 standardın gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmenleri görüşlerinin, uygulama öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farka göre ilgili standartlar, uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Ayrıca amaç boyutundaki standartlardan beşinin (7,11,13,14,16) gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu farka göre ilgili standartların uygulama öğretim elemanlarına göre daha düşük derecede gerçekleştiği görülmüştür. Genel olarak amaç boyutundaki

standartların gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmenleri görüşlerinin, uygulama öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu fark, amaç boyutundaki standartların gerçekleşme derecesinin uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Program türü değişkeni açısından amaç boyutunda yer alan bir standardın (13) gerçekleşme derecesine ilişkin Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, ilgili standart Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra başka bir standardın (14) gerçekleşme derecesi için Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu farka göre ilgili standart Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak ise amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıları görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan 16 standardın tamamının gerçekleşme düzeyine ilişkin il değişkeni açısından katılımcı gurupların görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Erzincan, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Diyarbakır ili katılımcı görüşleri ile de Erzincan, Erzurum ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Buna göre, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyinin Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre en yüksek düzeyde; Elazığ, Diyarbakır ve Ağrı ili katılımcılarına göre en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2. ÖÜÖP'nin "İçerik" Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan 15 standardın 12'sinin önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamasının 4.632-4.211 değer aralıklarında olup bu standartlar "Tamamen Önemli" bulunmuştur. Diğer

üç standardın önemi için belirtilen görüşlerin istatistiksel değerlerinin 4.143-4.046 arasında olup bu üç standart “Oldukça Önemli” görülmüştür. Bu durum içerik boyutunda yer alan standartların tamamının bu boyutta bulunması gerektiğini ortaya koymuştur. İçerik boyutunda bulunan 15 standardın 2’sinin “Oldukça Gerçekleşti”ği, 2’sinin “Çok Az Gerçekleşti”ği, 11’inin ise “Kısmen Gerçekleşti”ği belirlenmiştir. Bu boyuta yer alan standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşlerin aritmetik ortalaması 3.114 olarak ortaya çıkmış ve içerik boyutundaki standartların “Kısmen Gerçekleşti”ği tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Küçükıymaz (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecinde öğretmen adaylarından beklentileri arasında; farklı ve yaratıcı etkinlikler hazırlama ve sunma, ders dışı etkinliklere katılma, meslekle ilgili yasa ve yönetmelikleri tanıma beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç içerik boyutunda yer alan standartlarla örtüşmektedir. Ayrıca Yazçayır’da (2010) yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarının; rehberlik yapma, nöbet tutma, kulüp, idari ve proje çalışmalarına katılma, okul gezileri ve özel gün etkinliklerini düzenleme ve bu etkinliklere katılma gibi bir öğretmenin yapması gereken öğretim dışı etkinlikler konusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında istenilen düzeyde deneyim elde edemediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, içerik boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesiyle ilgili elde edilen sonuçlarla paralellik taşıdığını göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan 15 standarttan üçünün (24,27,31) gerçekleşme düzeyine ilişkin kadın ile erkek katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, ilgili standartlar erkek katılımcılara göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Diğer 12 standartta ise iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak bu boyuttaki standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin kadın ile erkek katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

İçerik boyutunda yer alan 15 standardın 9’unun (18,19,20,23,24,26,28,29,31) gerçekleşme derecesi ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, bu dokuz standardın gerçekleşme düzeyinin uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık iki standardın (25,27) gerçekleşme düzeyi için uygulama öğretim elemanlarının görüşleri ile uygulama

öğretmenleri ve uygulama öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve uygulama öğretim elemanlarına göre bu standartlar daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. İçerik boyutunda yer alan üç standardın (22,23,31) gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı görüşleri arasında manidar fark ortaya çıkmıştır. Bu standartların ikisi uygulama öğretim elemanlarına göre, biri ise uygulama öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca içerikte yer alan üç standardın (21,22,30) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin farklı olduğu tespit edilmiş ve bu üç standart uygulama öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Genel olarak içerik boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmuştur. Bu bağlamda ilgili boyuttaki standartlar, uygulama öğretmenlerine göre en yüksek düzeyde gerçekleşirken, uygulama öğretim elemanlarına göre en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan beş standardın (18,24,27,28,31) gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, bu standartların gerçekleşme düzeyi Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra üç standardın (25,29,31) gerçekleşme derecesi için Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre bu standartlar daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. İçerik boyutundaki üç standardın (22,23,25) gerçekleşme derecesi için Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre bu standartların gerçekleşme düzeyi Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha yüksektir. Yine, bu boyuttaki üç standardın (18,30,31) gerçekleşme derecesi için Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcı görüşlerinin farklı olduğu ortaya çıkmış olup bu standartlar Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'deki katılımcılarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Ayrıca iki standardın (21,22) gerçekleşme derecesi için Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşlerinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir standardın (21) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak bu boyuta ilişkin standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin program türü değişkenine göre belirtilen görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyi Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre en yüksek düzeyde, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan 15 standardın tamamının gerçekleşme düzeyi için il değişkenine göre katılımcı grupların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesi için Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ili katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, içerik boyutundaki standartların gerçekleşme düzeyi Erzincan ili katılımcılarına göre en yüksek derecede, Elazığ ili katılımcılarına göre de en düşük derecededir.

5.1.1.3. ÖÜÖP'nin “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan ve 14 madde ile belirtilen standartların önemine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalaması 4.589-4.303 değer aralıklarında yer almaktadır. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların önem derecesi “Tamamen Önemli” görülmüş ve bu standartların tamamı öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan standartlarının 10'unun “Oldukça Gerçekleşti”ği, diğer dördünün ise “Kısmen Gerçekleşti”ği belirlenmiştir. Genel olarak bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin aritmetik ortalaması 3.478'dir. Bu durum, öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların “Oldukça

Gerçekleştiğini göstermiştir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarından beklentilerini ortaya koymak amacıyla yapılan başka bir çalışmada Küçükylmaz (2010), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarından, öğretmeni dikkatli gözlemleme ve etkinliklerde ona yardımcı olma, okulda daha kapsamlı incelemeler yapma beklentilerinin ortaya çıkması, öğrenme-öğretme sürecinde yer alan standartlarla paralellik taşımaktadır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların beşinin (32,36,37,43,44) gerçekleşme düzeyine ilişkin cinsiyet değişkenine göre belirtilen görüşler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, ilgili standartlar kadın katılımcılara göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Diğer dokuz standartta ise iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak ise bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin kadın ile erkek katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrenme-öğretmen süreci boyutundaki beş standardın (37,38,43,44,45) gerçekleşme derecesi ilişkin uygulama öğretim elemanlarının görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre ilgili standartlar, uygulama öğretim elemanlarına göre en düşük derecede gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra bu boyutta yer alan üç standardın (34,39,42) gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış olup ilgili standartlar uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Ayrıca öğrenme-öğretmen süreci boyutunda yer alan iki standardın (40,41) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin farklı olduğu tespit edilmiş ve bu standartlar uygulama öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Diğer taraftan bir standardın (36) gerçekleşme derecesi ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu standart uygulama öğretim elemanlarına daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak, öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmuştur.

Bu farka göre ilgili boyuttaki standartlar, uygulama öğretmenlerine göre en yüksek derecede gerçekleşmiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan iki standardın (33,35) gerçekleşme derecesine ilişkin Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sınıf ve Fen-Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, ilgili standartlar, Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra bir standardın (36) gerçekleşme derecesi için Sınıf ve Fen-Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu farka göre, ilgili standart Sınıf ve Fen-Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin program türü değişkenine göre belirtilen görüşler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 14 standardın tamamının gerçekleşme derecesine yönelik il değişkeni açısından katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İlgili boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesi için Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri diğer illerin katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu fark, ilgili boyuttaki standartların Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre en yüksek derecede, Elazığ ve Diyarbakır ili katılımcılarına göre en düşük derecede gerçekleştiğini göstermektedir.

5.1.1.4. ÖUÖP'nin “Değerlendirme” Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan 14 standardın önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin istatistiksel değerlerinin 4.585-4.219 değer aralıklarında olduğu ve standartların “Tamamen Önemli” bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum değerlendirme boyutunda yer alan standartların tamamının bu boyutta bulunması gerektiği belirlenmiştir. Değerlendirme boyutundaki standartların yarısının “Oldukça Gerçekleşti”ği, yarısının ise “Kısmen Gerçekleşti”ği belirlenmiştir. Bu boyuta yer alan standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşlerin aritmetik ortalaması 3.381 olarak belirlenmiş, bu boyuttaki standartların “Kısmen Gerçekleşti”ği tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutunda yer alan standartların gerçekleşme

derecesine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Katılımcı türü değişkenine göre değerlendirme boyutunda yer alan standartlardan yedisinin (46,47,53,54,56,57,58) gerçekleşme derecesi ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, uygulama öğretmenleri ilgili standartların gerçekleşme derecesini daha yüksek bulmuştur. Bunun yanı sıra dört standardın (49,52,55,59) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre uygulama öğretmen adayları iki standardın (49,52) gerçekleşme derecesi için en yüksek görüşü, diğer iki standardın (55,59) gerçekleşme derecesi için en düşük görüşü bildirmiştir. Ayrıca değerlendirme boyutunda yer alan üç standardın (48,50,51) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin farklı olduğu tespit edilmiş ve ilgili standartlar uygulama öğretmen adaylarına göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Bunlara ilave olarak bu boyuttaki iki standardın (55,59) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş olup bu standartlar uygulama öğretim elemanlarına göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak değerlendirme boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmenleri görüşlerinin, uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu fark ilgili boyuttaki standartların, uygulama öğretmenlerine göre en yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Program türü değişkenine göre öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan bir standardın (46) gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu standardın gerçekleşme derecesi Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha düşüktür. Diğer yandan bu boyutta yer alan başka bir standardın (52) gerçekleşme derecesi için Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşlerinin Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşlerinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farka göre, ilgili standart Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha yüksek

derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan 14 standardın tamamının gerçekleşme derecesi için il değişkeni açısından katılımcı gurupların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Değerlendirme boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile de Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, değerlendirme boyutunda yer alan standartlar Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre en yüksek derecede, Elazığ ili katılımcılarına göre ise en düşük derecede gerçekleşmiştir.

5.1.1.5. ÖÜÖP'nin “Uygulama Öğretmeni” Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutunda yer alan ve 18 madde ile belirtilen standartların önemine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 4.621-4.336 değer aralıklarındadır. Uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların önem derecesi “Tamamen Önemli” görülmüş ve bu standartların tamamı uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan 13 standardın “Oldukça Gerçekleşti”ği, diğer beş standardın ise “Kısmen Gerçekleşti”ği ortaya çıkmıştır. Genel olarak, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin aritmetik ortalaması 3.478'dir. Bu durum, ilgili boyutta yer alan standartların “Oldukça Gerçekleşti”ğini göstermiştir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralel nitelik taşımaktadır.

Ulu (2010) tarafından, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni davranışlarına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgilenme düzeylerinin yüksek olmadığı, otoriter öğretmen modelini sürdürdükleri ve adaylara karşı isteksiz davrandıkları yer almıştır. Başka bir araştırmada Şimşek ve Timur (2010),

uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını ciddiye almadıkları, onların bilgi birikimlerini küçümsedikleri ve adayları öğrenci olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sevim (2002) tarafından yapılan bir araştırma sonucunca, mesleğinin ilk yıllarında olup yeterleri mesleki deneyime sahip olmayan öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak görevlendirildiği tespit edilmiştir. Gökçe ve Demirhan'ın (2005) yaptıkları çalışmadan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına; ders planı hakkında bilgi verme, ders planının hazırlanmasında öğretmen adayı ile iletişimde bulunma, öğretmen adayına pekiştireç verme, değerlendirme sonuçları hakkında dönüt verme konularında yeterli rehberliği yapamadıkları tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili olarak benzer bir çalışmada Paker (2005), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterli dönüt vermediklerini, Davran (2006) ise öğretmenlik uygulaması dersinde, günlük plan hazırlama, sınıf dışı etkinliklerde yardımcı olma ve öğretmen adayının performansının değerlendirme konularında uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunların bulunduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Gündüz ve Sunay (2007), uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapma, uygulama süreci hakkında dönüt verme, öğretim elemanı ile işbirliği içerisinde bulunma, ders dışı etkinliklere yönelik rehberlik yapma konularındaki görev ve sorumluklarını istenilen düzeyde yerine getirmediklerini ortaya çıkarmıştır. Katrancı (2008), tarafından yapılan çalışma sonucundaysa öğretmen adaylarının görüşlerine göre; uygulama öğretmenlerinin araç-gereç teminine ve kullanımına yardımcı olma, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması konusunda rehberlik yapma, yapılacak etkinliklerin uygulanması ve sınıf dışı etkinliklerin hazırlanması hakkında bilgi verme konusunda üzerine düşen görevi yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçları ortaya koyan Ünver'in (2005) araştırması, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına değerlendirme etkinlikleri önerme, adaylara sınıftaki öğrencileri tanımalarına yardımcı olma ve öğrenci merkezli ders işleme davranışlarını çok düşük düzeyde sergilediklerini göstermiştir. Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin adaylarla istenilen ölçüde ilgilenmedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutundaki standartların üçünün (60,70,74) gerçekleşme düzeyine ilişkin kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre; ilgili standartların ikisi (60,70) kadın katılımcılara göre, biri ise (74) erkek katılımcılara göre

daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Bu boyutta yer alan diğer 15 standardın gerçekleşme derecesine ilişkin olarak iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak uygulama öğretmenleri boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için kadın ile erkek katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Katılımcı türü değişkeni açısından uygulama öğretmenleri boyutundaki 18 standardın tamamının gerçekleşme derecesine ilişkin olarak katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutta yer alan 14 standardın gerçekleşme derecesi için (60,61,62,64,65,66,67,68,69,72,73,74,76,77) uygulama öğretmenleri görüşlerinin, uygulama öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farka göre ilgili standartlar, uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra bu boyutta yer alan diğer dört standardın (63,70,71,75) gerçekleşme derecesine ilişkin katılımcı türü değişkeninde yer alan tüm grupların görüşlerinin istatistiksel olarak birbirinden farklıdır. Bu farka göre, ilgili standartlar uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek derecede gerçekleşirken, iki standart (63,70) uygulama öğretmen adaylarına göre ve diğer iki standart (71,75) ise uygulama öğretim elemanlarına göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Genel olarak öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile uygulama öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanlarının görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşmuştur. Bu farka göre uygulama öğretmenleri boyutunda yer alan standartlar, uygulama öğretmenlerine göre en yüksek derecede gerçekleşmiştir.

Program türü değişkenine göre öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmenleri boyutunda yer alan bir standardın (63) gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre ilgili standart, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra başka bir standardın (75) gerçekleşme derecesi için Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Fen-Teknoloji ve Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu farka göre, ilgili standart Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara

göre daha yüksek derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin program türü değişkenine göre belirtilen görüşler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Uygulama öğretmeni boyutundaki 18 standardın tamamının gerçekleşme derecesine için il değişkenine göre katılımcı gurupların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlgili boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Malatya ili katılımcı görüşleriyle de Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu fark, uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre en yüksek derecede, Elazığ ve Ağrı ili katılımcılarına göre en düşük derecede gerçekleştiğini göstermektedir.

5.1.1.6. ÖÜÖP'nin “Uygulama Öğretim Elemanı” Boyutunda Yer Alan Standartların Önem ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan 18 standardın önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.583-4,415 değer aralıklarında olduğu ve standartların “Tamamen Önemli” bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum uygulama öğretim elemanı boyutundaki standartların tamamının bu boyutta bulunması gerektiğini göstermiştir. Uygulama öğretim elemanı boyutundaki beş standardın “Oldukça Gerçekleşti”ği, diğer 13 standardın “Kısmen Gerçekleşti”ği belirlenmiştir. Genel olarak uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin aritmetik ortalaması 3.359’dur. Bu durum, uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların “Kısmen Gerçekleşti”ğini göstermiştir.

Öğretim üyelerinin öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirmesi kalite için bir zorunluluktur (Semerci, 2003, 203). Uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların orta düzeyde gerçekleşmesi, öğretim elemanlarının bu konuda kendilerini geliştirmelerinin açık göstergesini oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulaması dersi temelinde yapılan çeşitli araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir

Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan bir araştırmadan, öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında yeterli ve etkili iletişim kurulamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Parker'ın (2005) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının uygulama öğretim elemanlarından dönüt aldıklarını ancak bu dönütlerin çoğunun eksik olan, düzeltilmesi gerekerek ya da zayıf yönlerin belirtilmesi şeklinde gerçekleştiğini belirttikleri ve uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının dersini yeterli derecede izlemedikleri tespit edilmiştir. Davran'ın (2006) araştırması, öğretmenlik uygulaması dersinde, uygulama derslerinin dinlenmesi, uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmesi ve uygulama öğretmeni ile görüşülerek başarıyı artıracak önlemler alınması konularında uygulama öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar bulunduğunu göstermiştir. Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan (2006) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları arasında, uygulama öğretim elemanlarının uygulama derslerini yürütme ve değerlendirme açısından yeterli olmadıkları ve bu derse yeterli ilgiyi göstermedikleri sonuçları yer almıştır. Benzer sonuçları elde eden Azar (2003), uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama dosyalarını yeterince incelemedikleri ortaya koymuştur. Özkılıç, Bilgin ve Kartal'ın (2008) araştırması sonucunda, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına memnun edici derecede bir destek sağlamadıkları tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından uygulama öğretimi elemanı boyutundaki standartların gerçekleşme derecesine ilişkin kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Katılımcı türü değişkenine göre uygulama öğretimi elemanı boyutunda yer alan standartlardan 11'sinin (78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,92) gerçekleşme derecesi ilişkin uygulama öğretmen adayları görüşlerinin, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farka göre, ilgili standartlar uygulama öğretmen adaylarına göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra dört standardın (89,90,94,95) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmen adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre uygulama öğretmen adayları ilgili standartların gerçekleşme derecesi için daha düşük görüş bildirmiştir. Ayrıca uygulama öğretimi elemanı boyutunda yer alan üç standardın (88,91,93) gerçekleşme derecesi için uygulama öğretmenleri görüşlerinin, uygulama öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farka göre, ilgili standartlar uygulama öğretmenlerine göre daha

yüksek derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak uygulama öğretim elemanı boyutundaki standartların gerçekleşme derecesine ilişkin uygulama öğretmen adayları görüşlerinin, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu fark ilgili boyuttaki standartların, uygulama öğretmen adaylarına göre daha düşük derecede gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Program türü değişkenine göre öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan bir standardın (82) gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri ile Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, ilgili standart Sınıf Öğretmenliği ABD'deki katılımcılara göre daha düşük derecede gerçekleşmiştir. Genel olarak bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine ilişkin Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenliği ABD'deki katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların tamamının gerçekleşme derecesi için il değişkeni açısından katılımcı guruplarının görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için Elazığ ili katılımcı görüşleri ile Erzincan, Erzurum, Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında; Erzincan ve Erzurum ili katılımcı görüşleri ile Elazığ, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı ili katılımcı görüşleri arasında; Ağrı ili katılımcı görüşleri ile de Diyarbakır ve Malatya ili katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartlar Erzincan ve Erzurum ili katılımcılarına göre en yüksek derecede, Elazığ ve Ağrı ili katılımcılarına göre ise en düşük derecede gerçekleşmiştir.

5.1.1.7. Uygulama Okul Yönetimi ve Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama okulu yönetimi, öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak uygulama okulu koordinatörü ve öğretmenlerini belirleme, uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetleme, onlara görev ve sorumluluklarını bildirme, adaylara uygun ortam sağlama ve onlarla toplantı yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını bildirme veya hatırlatma görevlerini “Her Zaman” derecesinde yerine

getirmiştir. Okul yönetiminin eğitim fakültesiyle işbirliği yapma görevini “Genellikle” derecesinde yerine getirirken, fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenleme ile uygulama öğretmenlerini belirlerken, uygulama öğretim elemanlarının görüşlerini alma görevlerini “Ara Sıra” derecesine yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama sürecini gözleme, sürecin sağlıklı yürütülmesi için gerekli önlemleri alma ve uygulama sürecinde ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunları uygulama öğretim elemanına bildirme görev ve sorumluluklarını “Her Zaman” derecesinde yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra okul koordinatörlerinin uygulama öğretmenlerini ve sınıfları belirleme, uygulama öğretmenine verilen öğrenci sayısının altıyı geçmemesini sağlama, uygulama çalışmalarından elde edilen sonuçları değerlendirme görevlerini “Her Zaman” derecesinde yaptıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra uygulama okul koordinatörlerinin okul yönetimi ile fakülte arasındaki işbirliği ve koordinasyonu düzenleme adayların, farklı uygulama öğretmenlerini gözlemelerini sağlama ve okulu tanıtarak onlara okulun fiziksel ve sosyal imkânları ile çevresi hakkında bilgi verme görevlerini de “Her Zaman” yerine getirdikleri görülmüştür.

Diğer taraftan uygulama okulu koordinatörlerinin uygulama öğretmenleri ve adayların ders dışı etkinlikler düzenlemeleri ve bu etkinliklere birlikte katılmalarını sağlama, uygulama öğretmeni ve sınıfını belirlerken uygulama öğretim elemanının görüşlerini dikkate alma, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile adayların yapacağı etkinlikleri planlama, öğretmenlik uygulaması program takvimini belirleme ile millî eğitim müdürlüğü ile okul yönetimi arasındaki koordinasyon ve işbirliğini sağlama görevlerini “Genellikle” derecesinde yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Katrancı (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada, uygulama öğretmenlerinin, uygulama okulu koordinatörlerinin görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirdikleri görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

5.1.1.8. Milli Eğitim Müdürlüğü ve Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Millî eğitim müdürlükleri, "Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama Koordinatörü"nü görevlendirme ile uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen

adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi valilik ya da kaymakamlık onayını aldıktan sonra, uygulama okul müdürlüklerine ve ilgili fakülte dekanlıklarına gönderme görevlerini “Her Zaman” derecesinde gerçekleştirmişlerdir. Fakülte uygulama koordinatörü ile birlikte uygulama okullarını ve bu okullarda uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanlarını belirleme, eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasında koordinasyon ve işbirliğini artırıcı önlemler alma, uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konularda iyi düzeyde olan okullara öncelik tanıma görevlerinin “Genellikle” derecesinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra fakültenin düzenleyeceği uygulama çalışmalarıyla ilgili toplantı, seminer ve kurslara uygulama okulu koordinatörünün, uygulama öğretmenlerinin ve milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün katılımını sağlama görev ve sorumluluklarının milli eğitim müdürlükleri tarafından “Genellikle” derecesinde gerçekleşmiştir. Diğer yandan uygulama okullarındaki etkinlikleri denetleme ile uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konuları dikkate almadan tüm okullara eşit yaklaşma görevlerinin milli eğitim müdürlüklerince “Ara Sıra” derecesinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulamalarının etkili yürütülmesi için gerekli önlemleri alma, fakülte-okul işbirliği sürecinde yönetim işlerini yürütme ve eşgüdüm sağlama, fakülte ve uygulama okulu koordinatörleriyle uygulama okullarını ve öğretmen adayı kontenjanlarını belirleme görevlerinin milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri tarafından “Her Zaman” gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra uygulama okulu seçilebilecek okulların müdürleri ile işbirliği yaparak, uygulama okullarını ve her okulun öğretmen adayı kontenjanını belirleme ile fakülte uygulama koordinatörünün düzenlediği toplantı, seminer vb. etkinliklere katılma görevlerini de milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri “Her Zaman” derecesinde gerçekleştirmiştir. Diğer taraftan fakültece yapılan kurs, seminer, toplantı vb. etkinliklere uygulama öğretmenleri ve okul uygulama koordinatörlerinin katılımını sağlama ile uygulama okullarını ziyaret ederek öğretmenlik uygulamalarını denetleme görevlerinin milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleri tarafından “Genellikle” derecesinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

5.1.1.9. Fakülte Yönetiminin, Fakülte ve Bölüm Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Fakülte uygulama koordinatörünü ve uygulama öğretim elemanlarını belirleme, milli eğitim müdürlüğüyle resmi yazışmaları ve uygulama okullarıyla işbirliği yapma ile uygulama öğretim elemanını belirlerken bölümlerin önerilerini dikkate alma görevleri fakülte yönetimi tarafından “Her Zaman” derecesinde gerçekleşmiştir. Uygulama okullarındaki etkinliklerin, etkili şekilde yürütülmesini sağlama ve etkinlikleri denetleme, fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için toplantı, seminer vb. düzenleme ile uygulama okullarını belirlerken millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörüyle işbirliği yapma görev ve sorumluluklarının ise fakülte yönetimince gerçekleşmesi “Genellikle” derecesindedir.

Fakülte uygulama koordinatörü görevleri arasında yer alan uygulama sürecinin aksamaması için önlemler alma ve bu süreçte ortaya çıkan sorunların giderilmesi için girişimlerde bulunma, uygulama çalışmalarını fakülte adına izleme ve denetleme bölüm uygulama koordinatörleri arasında eşgüdüm sağlama görevleri “Her Zaman” derecesinde gerçekleşmiştir. Kurumlarla gerekli yazışmaları yapma ve izin alma, uygulama etkinliklerini yasal zemine göre planlayıp düzenleme, uygulama okullarını belirlerken bölüm uygulama koordinatörlerinden yardım veya fikir alma, uygulama öğretmen adayları sayılarını bölüm ve ana bilim dalı başkanı ile belirleme görevlerinin de fakülte uygulama koordinatörlerince “Her Zaman” derecesinde gerçekleşmiştir. Uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının 15'i geçmemesine dikkat etme, uygulama koordinatörleriyle işbirliği yaparak adaylarını uygulamaya başlatma, uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi hazırlayıp millî eğitim müdürlüğüne gönderme görevleri de fakülte uygulama koordinatörleri tarafından “Her Zaman” derecesinde yerine getirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yürütülme sürecini değerlendirme, milli eğitim müdürlüğüyle görüşerek bölüm koordinatörlerinin belirlediği okulların listesini hazırlama ve uygulama koordinatörleriyle uygulama okullarını ve kontenjanlarını belirleme görev ve sorumluluklarının ise fakülte uygulama koordinatörlerince “Genellikle” derecesinde gerçekleşmiştir.

Bölüm uygulama koordinatörlerinin ders dağılımı yapma, uygulama öğretim elemanları arasında koordinasyonu sağlama ve onları uygulama süreci, gözlem, değerlendirme konusunda bilgilendirme, uygulama okulunun isteklerini ilgili kişi veya yerlere bildirme, okul koordinatörüyle program takvimini belirleme ve sorunları çözmeye çalışma görev ve sorumluluklarını “Her Zaman” derecesinde yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Uygulama öğretim elemanlarına ve uygulama okullarına gözlem ve uygulamalar konusunda danışmanlık yapma, uygulama öğretim elemanları ve öğretmenleri bilgilendirme, uygulama okullarını ve bu okullara gidecek öğretmen adaylarını belirleme, uygulama öğretim elemanlarının sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının listesini fakülte uygulama koordinatörüne iletme görev ve sorumlulukları bölüm uygulama koordinatörlerce “Genellikle” derecesinde gerçekleşmiştir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Bu bağlamda uygulama öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması öğretim programından elde ettikleri yönelik deneyim ve izlenimleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik belirttikleri öneriler doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlarda verilmiştir. Bu bölümde ayrıca fakülte yönetimi ve uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörü milli eğitim müdürlüğü ve uygulama koordinatörü sorunlarına yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.2.1. Uygulama Öğretmen Adayı Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar:

Öğretmenlik uygulaması süreci sonunda uygulama öğretmen adaylarının en üst düzeyde edindikleri deneyim ve izlenimler arasında, deneyim ve tecrübe kazanma ile mesleği tanımanın yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, uygulama öğretmen adaylarının bu süreçte uygulama yapma, eksiklikleri görme, öğrenciyi tanıma, heyecan ve korkuyu yenme, ortamı tanıma, ortama alışma bakımından öğretmenlik uygulaması sürecinden edindikleri deneyim ve izlenimlerinde önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir. Ayrıca, mesleğe karşı motivasyonu artırma, sınıfı etkili yönetme, mesleki yaşamlarında öğretmenleri tanıma, kendini geliştirme, kuram-uygulama farkını görme, yönetim-idari

açıdan bilgi edinme, mesleğe karşı olan ön yargıları yenme konularında da uygulama öğretmen adaylarının deneyim ve izlenimlere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, konula ilgili olarak yurt içinde yapılan çeşitli araştırmalar (Azar, 2003; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gürbüz, 2006; Kılıç, 2006; Koç, 1998; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Sılay ve Gök, 2004; Şişman ve Acat, 2003; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008) öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları üzerinde olumlu yönde etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan yurt dışında yapılan ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkilerinin olduğu yönünde sonuçların ortaya çıktığı (Chen and Mcnamee, 2006; Edith and Samuel, 2009; Kyed, Marlow, Miller, Owens, ve Sorenson, 2003; Lambe and Bones, 2007; Lin, 2006; Maheady, Jabot, Rey and Pendl, 2007; Mueller ve Skamp, 2003; Nettle, 1998; Overten, 2008; Poulou, 2007; Ruskamp, 2009; Sivan and Chan, 2003; Smith ve Sela, 2005; Şahin, 2006) araştırmalar da bulunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının deneyim ve tecrübe kazandırmadığı, adayların kendilerini geliştirmeye yardımcı olmadığı, zaman kaybı ve gereksiz olduğu, yeterince uygulama yapılmadığı, bu dersin ciddiye alınmadığı ve derse gereken önemin verilmediği, devam ve not korkusu nedeniyle uygulama okuluna gidildiği konularındaki adayların deneyim ve izlenimler de önemli bir yer tutmuştur. Buna ilave olarak uygulama öğretmen adaylarının deneyim ve izlenimleri, adayların kendilerini öğrenciye kabullendiremedikleri, maddi sıkıntı nedeniyle özellikle okula gidiş-geliş problemi yaşadıkları, sınav ve atanma kaygısı nedeniyle de bu derse gereken önemi veremediklerini ortaya koymuştur. Benzer olarak Karamustafaoğlu ve Akdeniz (2002) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kazanması gereken davranışlardan model benzetme, laboratuardan faydalanma, basit araç-gereç geliştirme, bir öğretim konusu seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecinde yansıtabilme olanağı yakalayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik, uygulama öğretmenlerinin geleneksel öğretmen modelini sergiledikleri ve öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermedikleri konusunda edindikleri deneyim ve izlenimlerin en üst düzeyde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının bir kısmı uygulama

öğretmenlerini örnek, adaya önem veren ve başarılı öğretmen olarak değerlendirdikleri ve bu konuda deneyim sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra otoriter davranma, öğrencilere önem vermeme, sınıfta disiplini sağlayamama, pasif davranma, mesleki tükenmişlik yaşama, alan ve mesleki bilgi açısından yetersiz olma, mesleki deneyimini paylaşmama ve adayların akademik başarısını değerlendirmede hata yapma bakımında uygulama öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında yer tutmuştur. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik arz etmektedir. Ünver (2005) tarafından yapılan bir araştırmada uygulama öğretmenlerinin; öğretmen adayına öğrencileri etkin kılacak değerlendirme etkinlikleri önerme, adaylara sınıftaki öğrencileri tanımalarına, öğrenme ortamının öğrenci merkezli öğretim için hazırlamalarına yardımcı olma ve dersi öğrenci merkezli etkinliklerle işlemelerini isteme gibi davranışları çok az sıklıkla gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Chris ve Paul (1999) araştırmasında, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz davrandıklarını sonucuna varılmıştır. Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan araştırmadan, öğretmen adaylarının çoğunun uygulama öğretmenlerinin kendilerini yeterli düzeyde izlemediklerini ve onları uygun model olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarının aksine, Sarıçoban'ın (2008) yaptığı araştırmadan uygulama öğretmenin lider ve model olma, rehberlik etme ve adayları gözlemleme görevlerini yerine getirdikleri bulunmuştur.

Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının uygulama okulu kaynaklı sınıf kalabalıklığı, araç-gereç eksikliği, okulun kötü fiziki yapısı vb. açılardaki imkân yetersizliği konusundaki izlenimleri en yüksek derecede yer almıştır. Uygulama okullarındaki yönetim zafiyeti ve okul yöneticilerinin öğretmen olmadıkları için adaylara ön yargılı davranması uygulama öğretmen adaylarının okul kaynaklı diğer deneyim ve izlenimleri arasındadır. Bunların yanı sıra disiplinsizlik, düşük başarı grafiği, öğretmen eksikliği ve uygulama öğretmen adaylarının okulun (öğrencinin) başarısını olumsuz etkileme kaygısı okul kaynaklı diğer deneyimleri oluşturmuştur. Ayrıca okul yönetiminin uygulama öğretmenin belirleme hatası yaptığını ve uygulama öğretmen adaylarının tek okul veya öğretmen bağlı kalmalarının öğretmenlik uygulaması dersinin amacına ulaşmasını engelleyeceği de uygulama öğretmen adaylarınca vurgulanan deneyim ve izlenimler arasındadır. Bu sonuçlarla paralellik taşıyan ve Hacıoğlu (1990) tarafından yapılan bir araştırma

sonucunda, öğretmenlik uygulamalarının sürdürülmesinde program yetersizliğinden, organizasyon ve koordinasyon eksikliğinden, fiziki kapasite yetersizliğinden ve uygulama sürecine katılanların davranışlarından kaynaklanan sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Koç (2000) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, uygulama öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarda başarısızlık kaygısı taşımalarının tespit edilmesi, her iki araştırma sonuçlarının örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar:

Uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmen adaylarına ve öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermedikleri ve bu derse karşı ciddiyetsiz davrandıkları konusunda uygulama öğretmen adaylarının deneyim ve izlenim sahibi oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra derse önem veren uygulama öğretim elemanlarının da bulunduğu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki benzer çalışmalar da bu sonuçlar ile tutarlık göstermektedir. Parker'ın (2008) araştırması sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim elemanından yeterli dönüt alamadıkları ve öğretim elemanları tarafından en fazla iki veya üç kez izlendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar:

Uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşması için uygulama süresinin yetersiz olduğu ve dersin yanlış bir zamanda (dönemde) verildiği konusunda deneyim sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç Tuğrul ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir çalışmadan elde edilen, öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşması için uygulama süresini artırmak, zamanı etkili kullanmak ve öğretmen yeterliklerini temel alan uygulama fırsatları yaratmak sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kuram-uygulama farkı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar:

Uygulama öğretmen adayları, lisans döneminde elde ettikleri kuramsal bilgilerin çoğunun uygulamada gereksiz olduğu, bu bilgilerin mesleki yaşamla tam örtüşmediği, lisans döneminde temele alınan öğrenme-öğretme kuramları ile uygulamadaki kuramların birbirinden farklı olduğu konusunda deneyim ve izlenim edinmişlerdir.

5.1.2.2. Uygulama Öğretmeni Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar:

Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenleri için faydalı olduğu, adayların istekli ve hevesli davrandıkları, mesleği tanıdıkları ve öğrencilere örnek oldukları,

derslerde araç-gereç kullandıkları ve bu ders aracılığıyla eksikliklerini gördükleri konusunda uygulama öğretmen adaylarının deneyim ve izlenim sahibi oldukları vurgulanmıştır. Uygulama öğretmen adaylarının sınav ve atanma kaygısı taşıdıkları, derse önem vermedikleri ve derse karşı ilgisiz, isteksiz, ciddiyetsiz ve disiplinsiz davrandıkları, bilgi eksikliklerinin bulunduğu, devamsızlık yaptıkları konusunda uygulama öğretmen adaylarının izlenimleri arasında yer almıştır. Ayrıca, uygulama öğretmen adaylarının mesleğin önemini kavrayamama, kural dışı kılık-kıyafet giyme, derste çekingen davranma ve öğretmeni eleştirme, mesleği sevmeme, fiziksel ve ahlaki açıdan mesleğe uygun olmama, ders anlatımında öğrenci seviyesine inememe ve kendini öğrenciye kabullendirememe, aday sayısının fazla olması konularında uygulama öğretmenlerinin deneyim ve izlenim sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının uygulama okul yönetimi ve uygulama öğretmenleriyle işbirliği eksikliği uygulama öğretmenlerinin bu konuda dile getirdikleri deneyim ve izlenimleri arasında en yüksek dereceye sahiptir. Bunların yanı sıra uygulama öğretmen adaylarını izleme ve denetleme eksikliği, derse önem vermeme, bu dersin işleyişi hakkında uygulama öğretmenlerini bilgilendirme eksikliği, adaylara önem vermeme ve derse karşı ciddiyetsiz davranma konularında da uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanlarına yönelik deneyim ve izlenimleri arasında yer almıştır. Özbek ve Aytekin (2003) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okuldaki çalışmalarının gözlemlenmesini ve değerlendirilmesini yeterli bulan uygulama öğretmenlerinin sayıca düşük düzeyde olduğunun ortaya çıkması, her iki araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenleri, fakülte derslerinin ilköğretim derslerinden farklı olduğu diğer bir deyişle kuram-uygulama farkı ile fakültelerin okullarla işbirliği eksikliği hakkında deneyim ve izlenim edindikleri ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırma sonuçları, bu sonuçları destekler niteliktedir. Azar (2003), Sılay ve Gök (2004), Yıldız (2006) ve Arabacı (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, fakülte-okul işbirliğinin istenilen şekilde yürümediği ve her iki kurum arasında yeterli işbirliğinin olmadığı, Şahin ve Özkılıç'ın (2005) araştırmasındaysa uygulama derslerinde, ilgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği konularında sıkıntı yaşandığı belirlenmiştir.

Zamanlama ve süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Öğretmenlik uygulaması süresinin bu dersin amaçlarına ulaşmak için yetersiz olduğu ve uygulamanın son yılda ve hep aynı günde olması nedeniyle dersin yanlış zamanda verildiği konularında uygulama öğretmenlerinin deneyim ve izlenim sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Nitekim, Şahin (2003), Gökçe ve Demirhan (2005) ile Küçükyılmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmalardan ortaya çıkan sonuç, uygulama süresinin artırılması gerektiği yönündedir. Ayrıca Yazçayır (2010) tarafından, öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlik mesleğine yansımalarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinin sürece yetersiz olması nedeniyle adayların bazı yeterlikleri tam olarak kazanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Tek öğretmen veya okula bağlılığın ve uygulama öğretmenlerin belirlenmesinde standartların olmamasının adaylar üzerinde olumsuz etki yaptığı Uygulama öğretmenlerinin uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında yer almıştır. Ulaşılan bu sonuç Azar (2003) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik taşımakta ve ilgili araştırmadan, uygulama öğretmeni seçiminde belli kriterler aranmadığı için okul müdürüne yakın olanların uygulama öğretmeni oldukları ortaya çıkmıştır.

Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenleri, yeni yöntemleri adaylardan öğrenme ve teorik bilgileri güncelleme konularında deneyim ve izlenim edindiklerini vurgulamışlardır.

5.1.2.3. Uygulama Öğretim Elemanı Deneyim ve İzlenimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretim elemanı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanları, öğretmenlik uygulaması öğretim programından meslektaşlarına yönelik edindikleri deneyim ve izlenimler arasında uygulama sürecinde adayları izleme ve onları denetleme ile mesleki bilgi eksikliğini üst sıralarda vurgulamışlardır. Bunların yanı sıra öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersine önem vermeme, uygulama okulu ve öğretmenleriyle işbirliği ve iletişim ile alan

bilgisi eksikliği de uygulama öğretim elemanlarının edindikleri deneyim ve izlenimleri arasında yer almıştır.

Uygulama öğretmeni kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerine yönelik olarak derse önem vermeme konusundaki deneyim ve izlenimlerin en fazla vurgu yapılan tema olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, derse önem vermeme, meslek ve alan bilgisi eksikliği, bilgiyi uygulayamama, kendini geliştirmeme ve adaya değer vermeme konularında uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmenlerine yönelik deneyim ve izlenimleri arasında olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Azar'ın (2003) yaptığı araştırmadan, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersini bir yük olarak gördüğü, fakülte öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının dosyalarını incelemede gerekli özeni göstermediği, Sağlam ve Sağlam (2004) tarafından yapılan araştırmada ise uygulama öğretmenlerinin etkinlikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının uygulama okulu kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında, tek öğretmen ve okula bağlı kalma, öğretmeni belirleme hatası, okulların coğrafi açıdan dağınıklığı, imkân yetersizliği ve okul eksikliği temalarını ön plana çıkardıkları görülmüştür.

Fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının fakülte kaynaklı deneyim ve izlenimleri arasında öğretimin belirlenme hatası, fakülte-okul işbirliği eksikliği ve eleman eksikliği temalarının yer aldığı tespit edilmiştir. Arabacı (2008), Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007), Azar (2003), Kudu, Özbek ve Bindak, 2006) ile Sağlam ve Sağlam (2004) tarafından yapılan araştırmalardan, fakülte-okul arası işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığına ortaya çıkması, bu araştırma sonucuyla desteklenmektedir.

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmen adaylarının atanma kaygısı taşıdıkları ve derse önem vermedikleri konusunda izlenim yaşadıkları belirlenmiştir.

Süre kaynaklı deneyim ve izlenimlere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulaması dersinin süre açısından yetersiz olduğu

konusunda deneyim ve izlenime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Azar (2003) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen uygulama derslerine ayrılan sürenin yetersiz olması sonucuyla örtüşmektedir.

5.1.2.4. Uygulama Öğretmen Adayı Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni kaynaklı sorunları arasında en fazla, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme ile mesleki bilgi eksikliği sorunlarını vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra uygulama öğretmenlerinin geleneksel öğretmen modelini sürdürmeleri, adayları izleme ve denetleme eksikliği, adayları derste aşırı sıkma ve onlara görev vermeme, uygulama sürecinde devama önem vermeme, deneyim ve tecrübeyi adaylarla paylaşmama, kendini geliştirmeme, dersi adayların üzerine bırakıp sorumluluktan kaçma, adayların akademik başarısını hatalı değerlendirme ve öğrencilere yönelik şiddete başvurma konularında da uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmeni kaynaklı sorunları arasında önemli bir yer tutmuştur. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunları arasında, adayların yanında öğrencilere gerçekçi davranmama, uygulama öğretmen adaylarına ön yargılı davranma ve onları notla tehdit etme, öğrencilere karşı itici davranışlar sergileme, alan dışından gelme, alan bilgisi eksikliği ve siyasi görüşlerini yansıtmamasını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar, bu sonuçlarla tutarlık göstermektedir.

Çetin ve Bulut'un (2002) araştırması sonucunda, uygulama öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmen adayı sayısının fazla olmasının olumsuz etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Cansaran, İdil ve Kalkan (2006) tarafından yapılan araştırmadan, uygulama öğretmenlerinin öğrencileri derse motive edemedikleri sonucu ortaya çıkarken, Turgut, Yılmaz ve Firuzan'ın (2008) çalışması sonucunda, uygulama öğretmenlerinin, iyi bir model ve aktif sosyal bir hayatlarının olmadığı, öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmedikleri ve öğretmen adaylarıyla istenilen ölçüde ilgilenmedikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra Fidan, Yüksel ve Tabak (2010), öğretmen adaylarının uygulama sürecinde, ağırlıklı olarak gözlemci konumunda olmaları ve yeterli uygulama yapamamalarından yakındıklarını tespit etmişlerdir.

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının kendileri açısından en fazla yaşadıkları sorunlar arasında, öğretmen olarak kendini öğrenciye kabullendirememesi, sınav ve atanma kaygısı taşıma, sınıf etkili yönetememe, süreçle ilgili rapor hazırlama ve özellikle de ulaşım açısından maddi sıkıntı çekme konularının yer aldığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, meslekten soğuma, öğretmenlik uygulaması dersini ciddiye almama, ders anlatmada zorlanma, kural dışı kıyafet giyinme, uygulama öğretmeni başına düşen aday fazlalığı, alan ve mesleki bilgisi eksikliği, devamsızlık yapma, boşa zaman harcama, uygulama öğretmenin gözlemesinden memnun olmama, ders işlerken zamanı etkili kullanamama sorunlarıyla da karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, diğer araştırma sonuçlarıyla da benzerlik taşımaktadır. Hacıoğlu (1990) uygulama sürecine öğretmen adaylarının olumsuz davranışlarından kaynaklanan sorunların olduğunu, Çetin ve Bulut (2002) uygulama gruplarının kalabalık olmasının imkânların paylaşılması noktasında olumsuz etki yaptığını, Fidan, Yüksel ve Tabak (2010) ise bir sınıfa aynı anda birden fazla öğretmen adayının girmesinin hem adaylarda hem de öğretmenlerde çeşitli sorunlara sebep olduğunu ortaya koymuştur.

Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının uygulama okulu kaynaklı sorunları arasında en fazla, okul yöneticilerin çeşitli konularda zaafiyet içerisinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum sergilemesi, araç-gereç, laboratuvar vb. imkân yetersizliği, uygulama okulunun uzak ve sınıfların kalabalık olması sorunlarıyla karşılaştıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra uygulama öğretmen adaylarının uygulama okulu kaynaklı olarak, öğrencilerin adaylara karşı aşırı samimiyeti, tek öğretmen veya sınıfa bağlı kalma, öğretmen açığının olması, okulda olumsuz örgüt kültürünün olması, uygulama öğretmen adaylarının kendi branşı dışındaki derse girmesi, okul ve sınıfın kirliği konularında da sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir

Hacıoğlu (1990), uygulama okullarının fiziki kapasite yetersizliğini, Rıza ve Hamurcu (2000), uygulama öğretmen adaylarının okul idaresi hakkında olumsuz görüş belirttiklerini, Sılay ve Gök (2004), uygulama öğretmen adaylarının okul idaresi tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmediklerini ortaya koymuşlardır. Öte yandan Gökçe ve Demirhan (2005), okul yöneticilerinin ve uygulama

öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı ilgisiz davrandığını, Aksu ve Demirtaş (2006), öğretmen adaylarının okul müdürünü olumsuz yönde değerlendirdiğini, Kudu, Özbek ve Bindak (2006), uygulama okullarının fakülteden çok uzak olduğu, uygulama okulu idarecilerinin kendileri ile ilgilenmedikleri sonuçları ortaya çıkaran araştırma yapmışlardır. Ayrıca Fidan, Yüksel ve Tabak'ın (2010) çalışması sonucunda, öğretmen adaylarının her hafta aynı sınıfa uygulama sürecine katılmasının onlar üzerinde fazla olumlu bir etki yapmadığını ve uygulama okulu yöneticilerinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur.

Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanları kaynaklı sorunlar arasında, derse ve uygulama öğretmen adayına önem vermeme, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliği, uygulama okulu özellikle de uygulama öğretmeniyle iletişim eksikliği sorunlarını en fazla dile getirmişlerdir. Ayrıca uygulama öğretmen adaylarını aşırı sıkma, akademik başarısını hatalı değerlendirme ve onları notla tehdit etme, mesleki bilgi eksikliği, uygulama öğretmeni ikinci plana atma ve onun görüşlerini dikkate almama, okulda suya sabuna dokunma cinsinden yanlış nasihatle bulunma konularında uygulama öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunları arasında yer almıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007), Azar (2003), Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan (2006), Sılay ve Gök (2004) tarafından yapılan araştırmalar, uygulama öğretim elemanlarının adaylarla yeterince ilgilenmediklerini, rehberlik etme becerilerinin yetersiz olduğunu, dersi yürütme ve değerlendirme açısından yeterli olmadıkları ve bu derse yeterli ilgi göstermediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Gökçe ve Demirhan'ın (2005) yaptığı araştırma sonuçları arasında, uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni arasındaki iletişimin yeterli seviyede olmadığı yer almıştır.

Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması dersinin özellikle süre açısından yetersiz olduğu ve dersin yanlış zamanda (dönemde veya günlerde) verildiğini belirttikleri ve bu konularda çeşitli sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

5.1.2.5. Uygulama Öğretmeni Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar arasında, adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları ve danışmanlığını yaptıkları aday sayısının fazla olması uygulama öğretmenlerince en fazla vurgulanan sorunlardır. Bunların yanı sıra adayların mesleğe ve derse karşı isteksiz, ciddiye almaları ve motivasyon düzeylerinin düşük olması, dersi hatalı işlemeleri, meslek ve alan bilgisi eksikliği, kurallara uygun olmayan kıyafette okula gelmeleri de uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunları arasında yer almıştır. Ayrıca, uygulama öğretmen adaylarının okulu ve sınıfa uyum sağlamada zorluk yaşamaları, mesleği benimsememeleri, ders sunumlarında öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları, yerine getirmeleri gereken sorumluluklardan kaçmaları, öğrencilerle aşırı samimi olmaları, derste öğrencilerin dikkatini dağıtmaları ve uygulama öğretmenlerine yardımcı olmamaları uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı diğer sorunlarını oluşturmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, Küçükylmaz'ın (2010) öğretmenlerin yarıya yakınının aday sayısının ikiye geçmemesi, eğer ikiden fazla ise adayların farklı günlerde gelmeleri koşuluyla daha fazla sayıda öğretmen adayının bir öğretmene verilebileceğini belirttikleri sonucu ile tutarlık göstermektedir. Ayrıca Şahin'in (2003) yaptığı araştırmadan elde edilen, hem öğretmen adaylarının hem de uygulama öğretmenlerinin dile getirdikleri farklı uygulama guruplarının aynı gün uygulama etkinliklerine katılmalarının olumsuz etki yaptığı sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenleri uygulama öğretim elemanlarına yönelik karşılaştıkları sorunlar arasında en fazla vurgulanan sorunların, uygulama öğretim elemanlarının kendileriyle yeterince işbirliği yapmadıkları ve iletişim kurmadıkları, uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarını izlemedikleri ve onları denetlemedikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulaması dersi hakkında uygulama öğretmen adaylarını yetersiz bilgilendirmeleri ve bu derse gereken önemi vermemeleri, özellikle adayların başarısını değerlendirme sürecinde uygulama öğretmenlerini ikinci plana atmaları da uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almıştır.

Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenlerinin uygulama okulu kaynaklı sorunları arasında, sınıfların kalabalık olması ve buna uygulama öğretmen adaylarının dahil edilmesiyle bu kalabalıklığın daha da artması ile uygulama öğretmen adaylarının derste öğrencilerle konuşarak ve onların dikkatini dağıtarak bu durumun öğrencilerin başarısını düşürmesi sorunlarıyla en fazla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okulların imkân yetersizliği ile okul yönetiminin öğretmenlik uygulaması dersi açısından görevlerini yerine getirmemesi de uygulama öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardandır. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu bağlamda Koç (2000) tarafından yapılan bir araştırmadan, öğretmen adaylarının en çok karşılaştıkları sorunların arasında, uygulama yapılan sınıflarda öğrencilerin derse katılmamaları ve başarısızlık kaygısı taşımalarının yer aldığı ortaya çıkmıştır. Silay ve Gök (2004) ise, uygulama okulunda gerçekleştirilen çalışmaların ciddiye alınmadığını, uygulama okullarındaki sınıfların çok kalabalık olduğunu ve okullarda yeterli döküman bulunmadığını belirlemiştir.

Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenlerinin kendileri açısından uygulama öğretmen adaylarına karşı yaptırım gücünden yoksun olma ve iş yükü bakımından sorun yaşadıkları görülmüştür.

Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması dersinin amacına ulaşması için uygulama süresini yetersiz buldukları, uygulama öğretmen adaylarının ders programları ve KPSS sınavı dikkate alındığında bu dersin yanlış bir zamanda verildiği belirttikleri ve bu konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç elde eden Çetin ve Bulut (2002), uygulama öğretmen adaylarının farklı günlerde uygulama yapmalarının fakülte ve uygulama okullarındaki derslerin çakışmasına neden olduğuna dikkat çekmiştir.

Ücret kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmen adaylarına verdikleri emeğin maddi karşılığını yetersiz buldukları ve bunun kendilerinde bir sorun oluşturduğu belirlenmiştir.

5.1.2.6. Uygulama Öğretim Elemanı Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının kendileri ve meslektaşları açısından çok sayıda uygulama okulu ve öğretmen adayının verdiği yoğun iş yükü ile meslektaşlarının öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermeme sorunuyla karşılaştıkları görülmüştür.

Bunların yanı sıra uygulama ğretim elemanlarının uygulama öğretmenleriyle işbirliğı eksikliğı, danışmanlığını yürüttüğü uygulama ğretmen adayı sayısının fazla olması nedeniyle adaylarla yeteri derecede ilgilenememeleri ve mesleki bilgi eksikliğı bulunan ğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersini yürütmesi konularında da uygulama ğretim elemanlarının sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, Sağlam ve Sağlam (2004) ile Sevim (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır. İlgili araştırmalarda, uygulama ğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması nedeniyle uygulama derslerine yeterince vakit ayırmadıkları tespit etmiştir.

Uygulama ğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama ğretim elemanlarının, uygulama ğretmeni kaynaklı sorunları arasında uygulama ğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermeme sorunu en üst sırada yer almıştır. Ayrıca okullarda özellikle branş ğretmeni eksikliğı, uygulama ğretmenlerinin mesleki deneyiminin az olması, kıdem bakımından yüksek derecedeki uygulama ğretmenlerinin ise yeni öğrenme-öğretme kuramları açısından mesleki bilgi eksikliğı ile uygulama ğretim elemanı ve ğretmeni arasındaki işbirliğı eksikliğı konularında da uygulama ğretim elemanlarının sorun yaşadıkları görölmüştür.

Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama ğretim elemanların uygulama okulu kaynaklı sorunları arasında, uygulama ğretmen adaylarının raporlu öğretmenin yerine derse girdirilmesi, gereksiz işlerin yaptırılması ve öğretmenlik uygulaması dersini yük olarak görmeleri bakımından okul yöneticilerinin zafiyet içerisinde olma sorunuyla karşılaştıkları görölmüştür. Ayrıca, araç-gereç ve laboratuvar açısından okulların imkân yetersizliğı ile SBS sınavı açısından ğrenci velilerinin uygulama ğretmen adaylarının ğrenci başarısını düşüreceğı endişesi taşımaları bakımından da uygulama ğretim elemanlarının uygulama okulu kaynaklı sorunları arasında yer almıştır.

Fakölte kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama ğretim elemanlarının tecrübe ve liyakate dikkat etmeden belirlenmesi ve fakölte yönetiminin öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri konularında uygulama ğretim elemanlarının sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra fakültelerde olumsuz örgüt ikliminin olması ve fakölte yönetimi tarafından gerekli denetimin yapılmaması konuları da uygulama ğretim elemanlarının fakölte kaynaklı sorunları arasındadır.

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunları arasında, uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine gerekli önemi vermedikleri, bu dersi fazla ciddiye almadıkları, özellikle uygulama okullarına gidiş-gelişte maddi sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Ücret kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Ücret kaynaklı sorun yaşayan ve bu konuda alınan ücreti yetersiz bulan uygulama öğretim elemanının da olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.2.7. Uygulama Öğretmen Adayı Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmeni için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yaptırma, adaylara ve öğretmenlik uygulaması dersine önem verme, alan ve mesleki açıdan kendini geliştirme, geleneksel öğretmen modelinden sıyrılma ve öğrencilere karşı şiddet uygulamadan kaçınma önerilerinin uygulama öğretmen adayları tarafından en fazla vurgulanan öneriler olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra emekliliğini doldurmuş öğretmenlerin emekli olması, öğretmenlik uygulaması dersini ciddiye alması, derslerde farklı yöntem-teknik kullanması, deneyimini uygulama öğretmeni adaylarıyla paylaşması, derse devam konusunda esnek olması ve disiplini sağlaması konularının da uygulama öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik yaptıkları öneriler arasında yer almıştır.

Uygulama öğretim elemanı için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarına yönelik olarak belirtilen öneriler arasında, uygulama sürecinde uygulama öğretmen adaylarını izleme ve onları okul-sınıf ortamında denetleme ile öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama öğretmen adaylarına daha fazla önem verme önerilerinin uygulama öğretmen adaylarınca en fazla vurgulandığı belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında uygulama öğretmen adaylarını ve uygulama öğretmenlerini bilgilendirme, uygulama öğretmeniyle işbirliği yapma, objektif yollar kullanarak uygulama öğretmen adaylarının başarısını değerlendirme, uygulama öğretmen adaylarının dersini izleme, devamda esneklik tanıma, adayları normal ölçülerde zorlayarak kolay ders tabusunu yıkma ve dersi daha fazla ciddiye alma önerilerinin yapıldığı tespit edilmiştir.

Uygulama okulu için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adaylarının uygulama okuluna yönelik yaptıkları, uygulama öğretmen adaylarının

sosyo-ekonomik, coğrafi özellik ve imkân açısından farklı uygulama okullarında uygulama sürecini tamamlaması yönündeki önerisi en fazla vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra uygulama öğretmen adayları tarafından, uygulama öğretmen adaylarının farklı uygulama öğretmenleri danışmanlığında uygulama yapması, sınıf kalabalıklığı ve araç-gereç açısından okulun imkânlarının iyileştirilmesi, uygulama öğretmenin belirli standartlara sahip olan öğretmenlerden seçilmesi, yöneticilerin uygulama öğretmen adaylarına ve ders dışı etkinliklere önem vermesi, uygulama öğretmenlerine ilgi göstermesi ve okuldaki şiddeti önlemesi önerileri de geliştirilmiştir.

Fakülte için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adayları fakülteye yönelik olarak, öğretmenlik uygulaması dersinin amacına uygun olarak işlenmemesi nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersinin kaldırılması önermiştir. Bunların yanı sıra, fakülte veya üniversiteye ait uygulama okulunun bulunması, uygulama okulunun seçilmesinde uygulama öğretmen adaylarının da görüşlerinin alınması, fakülte-okul işbirliğinin artırılması, fakültede görülen derslerin (kuramın) uygulamaya dönük olması ve uygulama okulu sayısının artırılarak uygulama okulu başına düşen uygulama öğretmen adayı sayısının azaltılması yönünde öneriler de geliştirilmiştir. Katrancı (2008) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve uygulama faaliyetlerinin daha düzenli ve verimli hale getirilmesi için eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okullarının kurulmasına yönelik öneri, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlık sergilemektedir.

Uygulama öğretmen adayı için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adayları, kendilerine yönelik yaptıkları öneriler arasında maddi destek sağlanması önerisini en fazla vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca arkadaşlarının öğretmenlik uygulaması dersine önem vermesi, bu derse devam etmesi ve dersi ciddiye alması ile bir uygulama öğretmeni başına düşen aday sayısının daha az olması önerilerinin de uygulama öğretmen adayları tarafından dile getirilen önerilerdendir.

Zamanlama ve süre için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin uzatılması yönündeki önerinin uygulama öğretmen adayları tarafından en fazla vurgulanan öneri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra uygulama öğretmen adayları tarafından öğretmenlik uygulaması dersinin son sınıfta verilmesi yerine daha önceki akademik yıllarda, vize, final ve KPSS sınav tarihlerine denk gelmeyen zamanlarda verilmesi önerisi yapılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlik

uygulaması dersinin sürece daha kısa bir zaman diliminde verilmesi de bu konudaki öneriler arasında yer almıştır. Öğretmen adaylarının bu önerileri, Gökçe ve Demirhan'ın (2005) çalışmasından elde edilen sonuçlardan biri olan öğretmen adayları tarafından uygulama süresinin uzatılması önerisiyle tutarlık sergilemektedir.

5.1.2.8. Uygulama Öğretmeni Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmen adayı için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Aday sayısının azaltılması, uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama-etkinliklere daha fazla önem vermesi, uygulama sürecine istekli olarak katılması ve öğretmen adaylarına atanma garantisi tanınması önerilerinin uygulama öğretmenleri tarafından en fazla vurgulandığı tespit edilmiştir. Uygulama öğretmen adaylarına yapılan öneriler arasında, uygulama öğretmen adaylarının; mesleği sevmesi, maddi destek görmesi, öğretmenlik uygulaması dersine devam etmeye önem vermesi ve bu dersi ciddiye alması, uygun kıyafetle okula gelmesi, uygulama sürecinde farklı yöntem-teknik kullanması, öğrencilerle etkili ve seviyeli iletişim kurması önerileri de önemli yer tutmuştur. Bunların yanı sıra uygulama öğretmenleri tarafından, uygulama öğretmen adaylarının mesleğin önemini kavraması, öğrencilere değer vermesi, ders sunumlarını araç gereç ve çeşitli materyallerle desteklemesi, okul nöbeti tutması ve öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları başarı notunun atanmaya etkisinin olmasına yönelik öneriler de geliştirdikleri belirlenmiştir. Küçükylmaz'ın (2010) araştırması sonucunda uygulama öğretmenlerini öğretmen adaylarından beklentileri arasında, adayların örnek davranışları ile öğrencilere iyi model olmalarını, uygulamayı daha çok ciddiye almalarını, okula daha istekli ve hevesli gelmelerini istemeleri, her iki araştırma sonuçlarının benzerliğini ortaya koymaktadır.

Uygulama öğretim elemanı için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretim elemanlarına yönelik olarak, uygulama sürecinde uygulama öğretmen adayları izleme ve onları denetleme ile uygulama öğretmeni ve okul yönetimiyle işbirliği yapma önerisini en fazla vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra uygulama öğretim elemanlarının uygulama öğretmen adaylarına ve öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla önem vermesi gerektiği önerileri de uygulama öğretmenleri tarafında dile getirilmiştir.

Fakülte için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenleri fakülteye yönelik olarak, fakültede verilen kuramsal derslerin uygulamayla örtüşmesi,

fakülte ile uygulama okulu arasında işbirliğinin artırılması ve öğretim programlarının güncelleştirilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Uygulama okulu için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenleri uygulama okuluna yönelik olarak, uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini farklı okullarda veya farklı öğretmenler rehberliğinde sürdürmesi ve belirli standartlara sahip öğretmenler arasından uygulama öğretmeni seçilmesi önerisini sunmuştur. Bu sonuç, Katrancı (2008) tarafından yapılan, öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinden daha yüksek düzeyde faydalanmalarını sağlayabilmek için uygulama öğretmeni seçiminde performans değerlendirme ölçütleri geliştirilebilir öneriyle örtüşmekte ve her iki araştırma aynı öneriye vurgu yapmaktadır.

Zamanlama ve süre için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin uzatılması ve bu dersin daha önceki yıllarda ve sınav tarihlerine denk gelmeyen zamanda verilmesi gerektiğini önerdikleri belirlenmiştir.

5.1.2.9. Uygulama Öğretim Elemanı Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Fakülte için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanları tarafından; uygulama öğretim elemanlarının belirli standartlar dikkate alınarak seçilmesi, uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkında uygulama öğretmenlerini bilgilendirmesi, fakülte-okul işbirliğinin artırılması, farklı uygulama okullarında uygulama yapılması, fakülte uygulama okullarının kurulması ve öğretim elemanlarının iş yükünün azaltılması önerileri geliştirilmiştir.

Uygulama öğretim elemanı için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının meslektaşlarına yönelik, uygulama öğretmen adaylarını izlemesi ve onları denetlemesi, öğretmenlik uygulaması dersinin kolay geçilen ve yüksek not alınan ders algısını yıkması, uygulama öğretim elemanlarının işbirliği ve iletişim içerisinde olması ve öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermesi önerilerini geliştirmiştir.

Uygulama okulu için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının uygulama okuluna yönelik olarak, uygulama öğretmeni belirlenirken okul yönetiminin bazı standartları dikkate alması ve uygulama okul yönetiminin öğretmenlik

uygulaması dersine ilişkin görevlerini daha titiz şekilde yerine getirmesi önerisinde bulunmuştur.

Uygulama öğretmeni için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde daha fazla sorumluluk sahibi olması ve bu derse daha fazla önem vermesi gerektiği şeklinde öneriler geliştirmişlerdir.

Ücret için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Bir uygulama öğretim elemanının ücretlerinin zamanında ödenmesi şeklinde öneri sunduğu tespit edilmiştir.

Standart için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarından birinin, öğretmenlik uygulaması dersinde referans alınacak standartların bulunması gerektiğini önermiştir.

Süre için yapılan önerilere yönelik sonuçlar: Uygulama öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulaması süresinin uzatılması yönünde öneride bulunduğu belirlenmiştir.

5.1.2.10. Uygulama Okul Yönetimi Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar arasında, adayların derse önem vermemeleri ve derse karşı isteksiz olmaları, devamsızlık yapmaları, kurallara uygun olmayan kılık kıyafette okula gelmeleri, motivasyon düzeyinin düşük olması ve mesleki bilgi açısından yetersiz olmaları uygulama okul yöneticileri tarafından en fazla vurgulanan sorunlardır. Bunların yanı sıra adayların öğretmenlik mesleğinin önemini kavrayamamaları, sorumluluktan kaçmaları, okula uyum problemi yaşamaları ve okula gelen aday sayısının fazlalığı da uygulama okul yöneticilerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunları arasında yer almıştır.

Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul yöneticilerinin uygulama öğretmenleri bağlamında karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, uygulama öğretmen adaylarına rehberlik yapacak deneyime sahip olmamaları ve uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde herhangi bir standardın dikkate alınmaması yer almıştır.

Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul yöneticilerinin fakülte kaynaklı sorunları arasında uygulama öğretim elemanlarının ilgisizliği ve fakülte-okul işbirliği eksikliği sorunlarını dile getirmişlerdir.

Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul yöneticilerinin öğretmenlik uygulaması dersinin zamanı ve günleri belirlenirken okulların ders programının dikkate alınmaması, özellikle branş derslerinin olmadığı günlerde ve adayların aynı günlerde uygulamaya gitmeleri açısından zamanlama sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin, öğretmenlik uygulaması dersinin süresini yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Ücret kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okulu yöneticileri öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları ücreti yetersiz bulmuştur.

Uygulama okulu kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul yöneticilerinin sınıfların kalabalıklığı, araç-gereç eksikliği ve okulun sosyal faaliyet alanlarının sınırlılığı konularında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Standartsızlık kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik herhangi bir standardın olmaması bir yönetici tarafında sorun olarak nitelendirilmiştir.

5.1.2.11. Uygulama Okulu Koordinatörü Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okulu koordinatörlerinin, uygulama öğretmen adaylarına yönelik olarak, uygulama öğretmen adaylarının derse önem vermemeleri ve isteksizlik duymaları, kılık-kıyafet yönetmeliğine uymamaları, devamsızlık yapmaları ve öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması sorunlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okulu koordinatörleri, uygulama öğretmenlerini belirlerken hata yapıldığını ve uygulama öğretmenlerinin ise derse gereken önemi vermediklerini belirtmiştir.

Fakülte kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul koordinatörlerinin fakülte kaynaklı sorunları arasında, uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersine karşı ilgisizliği ile fakülte-okul işbirliği eksikliğinin olduğu görülmüştür.

Zamanlama ve süre kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin yanlış zamanlamada ve eksik sürede verildiği, bunun ise kendilerinde bir sorun oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Ücret kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okulu koordinatörlerinden bazıları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında aldıkları ücreti yetersiz bulmuştur.

Okul imkânı kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okul koordinatörlerinin, okul imkânı açısından özellikle sınıfların kalabalıklığı ve materyal eksikliği sorunuyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Mevzuat eksikliği kaynaklı sorunlara yönelik sonuçlar: Uygulama okulu koordinatörleri, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik mevzuat eksikliği bulunduğunu, bu durumun ise kendilerinde bir sorun oluşturduğu belirlenmiştir.

5.1.2.12. Milli Eğitim Müdürlüğü ve Uygulama Koordinatörünün, Fakülte Yönetimi, Fakülte Koordinatörü ve Bölüm Uygulama Koordinatörünün Sorunlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

MEM yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar arasında, uygulama okullarının belirlenmesinde müdürlüklerin görüşlerinin dikkate alınmaması, uygulama öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki davranışları, kılık-kıyafetleri kurallara uygun olmaması, fakülte-milli eğitim müdürlükleri arasındaki işbirliği eksikliğini belirtmişlerdir. MEM uygulama koordinatörlerinin ise görevlilerin değişikliklerinde iletişim sıkıntısı yaşandığı ve uygulama öğretmen adayı sayısının fazla olduğu konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Eğitim fakültesi yöneticilerinin, paydaşların uygulamaları önemsememeleri, uygulamalarla ilgili kılavuz bulunmaması, değerlendirmenin güvenilir yapılmaması ve okul idarecilerin ilgisizliği sorunlarıyla karşılaştıkları görülmüştür. Eğitim fakültesi uygulama koordinatörleri ise okullarda adaylara yeterince dönüt verilmemesi, uygulama öğretmeni seçiminde liyakate önem verilmemesi, öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin derse fazla önem vermemesi sorunuyla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Bölüm uygulama koordinatörünün karşılaştıkları sorunlar arasındaysa, uygulama öğretmen ve okul yönetiminin derse gerekli önemi vermemesi, uygulama öğretim elemanlarının okullarla işbirliğini yapmaması, derslerin uygulama öğretim elemanlarına ders yükünün dolması amacıyla verilmesi yer almıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya yönelik geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

ÖÜÖP'nin Amaç Boyutuna Yönelik Öneriler

ÖÜÖP'nin amaç boyutunda yer alan 16 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Ancak uygulama öğretmen adaylarının;

- Ders planı yapma becerisi kazanmalarına,
- Ölçme-değerlendirme aracı geliştirme ve bu araçları uygulamalarına,
- Uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının deneyimlerinden daha fazla yararlanmalarına,
- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stillerini öğrenme ve bunları kullanma becerisi kazanmalarına daha fazla özen gösterilmeli ve önem verilmelidir.

ÖÜÖP'nin İçerik Boyutuna Yönelik Öneriler

ÖÜÖP'nin içerik boyutunda yer alan 15 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Ancak uygulama öğretmen adaylarının;

- Okul yönetim görevine katılmalarına,
- Öğrenci başarısını değerlendirmelerine,
- Alanıyla ilgili öğretim programını tanımalarına,
- Öğretmenler, okul-aile birliği vb. toplantılara katılmalarına,
- Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve örgüt yapısını tanımalarına,
- Uygulama öğretmenin ölçme ve değerlendirme tekniklerini incelemelerine,
- Sosyal-kültürel faaliyetler düzenlemelerine ve bu faaliyetlere katılmalarına,
- Mevzuatı (dilekçe, izin vb.), alan ve meslekle ilgili yönergeleri bilmelerine daha fazla özen gösterilmeli ve önem verilmelidir.

ÖÜÖP'nin Öğrenme-Öğretmen Süreci Boyutuna Yönelik Öneriler

ÖÜÖP'nin öğrenme-öğretmen süreci boyutunda yer alan 14 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Ancak uygulama öğretmen adaylarının;

- Etkinlikler hakkında rapor hazırlamalarına,
- Farklı öğretim araç-gereçleri kullanmalarına,
- Ders sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmelerine,
- Ders sunumunda dersler arası ilişki (tematiklik) ilkesini kullanmalarına,
- Yaptığı etkinlikleri teorik derslerde arkadaşları ve öğretim görevlisiyle tartışmalarına,
- Öğrencilere destekleyici davranışlar sergilemesi ve onlara karşı empatik davranmalarına,
- Öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı (ipucu, pekiştireç, dönüt vb.) araçlara yer vermelerine daha fazla özen gösterilmeli ve önem verilmelidir.

Bunların yanı sıra ÖÜÖP'nin uygulanma sürecine yönelik olarak;

- Öğretmenlik uygulaması dersi, en az iki dönemde ve haftada iki gün olarak veya bir dönem haftanın tamamında uygulama okulunda yürütülmelidir.
- Farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının ortak uygulama okuluna farklı günlerde gitmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması ders saatleri, uygulama okullarının ders programları dikkate alınarak ayarlanmalı, özellikle uygulama günlerinde uygulama öğretmen adaylarının fakültelerde dersi olmamalıdır.
- Uygulama sürecine eğitim psikologu da katılarak öğretmen adaylarının psikolojik yönden mesleğe uygunluğunu değerlendirmelidir. Bu durumun gerçekleşmesinin mümkün olmadığı hallerde bu görev uygulama okullarındaki rehber öğretmenler tarafından yerine getirilmelidir.

ÖÜÖP'nin Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öneriler

ÖÜÖP'nin değerlendirme boyutunda yer alan 14 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Ancak, uygulama öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik akademik başarıları değerlendirilirken uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanları tarafından;

- Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı görüşleri,
- Uygulama okulu yöneticileri ve koordinatörü görüşleri,
- Planlanan etkinlikler ile yapılan etkinliklerin tutarlılığı,
- Uygulama öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklere yönelik raporların niteliği,
- Uygulama okulu öğrencileri ve öğrenci velileri görüşleri,
- Uygulama öğretmen adaylarının dersi planlama ile sınıf yönetimini etkili kullanma bilgi ve becerisi,
- Uygulama öğretmen adayları arkadaşlarının görüşleri ile uygulama öğretmen adaylarının arkadaşlarının deneyimlerinden faydalanma düzeyleri daha fazla dikkate alınmalıdır.

ÖÜÖP'nin Uygulama Öğretmeni Boyutuna Yönelik Öneriler

ÖÜÖP'nin uygulama öğretmeni boyutunda yer alan 18 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Ancak, uygulama öğretmenlerinin;

- Uygulama öğretmen adaylarının başarısını uygulama öğretim elemanı ile değerlendirmelerine,
- Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınmasına,
- Uygulama öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntem-teknikleri ile öğretim araç-gereçleri kullanmasını sağlamalarına,
- Uygulama öğretmen adaylarıyla ilgili gözlem ve değerlendirmesini içeren dosya tutması ve bunu adayla paylaşmalarına,
- Uygulama öğretmen adaylarının sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlamalarına,
- Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olmalarına,
- Uygulama öğretim elemanı ve okul koordinatörü ile iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemelerine daha fazla özen gösterilmeli ve önem verilmelidir.

Bunların yanı sıra uygulama öğretmenleri;

- Öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla önem vermeli,

- Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları açısından önemini dikkate alarak dersi daha fazla ciddiye almalı,
- Uygulama öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntem-tekniki kullanmasını özendirilmeli,
- Uygulama öğretmen adaylarına değer vermeli, onları notla tehdit etmemeli ve değerlendirmede güvenilirliği sağlamalı,
- Tecrübelerini uygulama öğretmen adaylarıyla paylaşmalı ve onlarla karşı ön yargılı davranmamalı,
- Uygulama öğretmen adaylarını uygulama sürecinde izlemeli, denetlemeli, onların derse devamına önem vermeli,
- Uygulama öğretmen adaylarına uygulama fırsatı ve çeşitli görevler vermelidir.

ÖÜÖP'nin Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna Yönelik Öneriler

ÖÜÖP'nin uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan 18 standardın tamamının gerçekleşme derecesi yükseltilmelidir. Ancak, uygulama öğretim elemanlarının;

- Uygulama öğretmen adaylarının başarısını uygulama öğretmeniyle değerlendirmelerine,
- Uygulama öğretmen adayı gözlem formu hazırlaması ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmelerine,
- Uygulama öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama etkinliklerini izlemesi, gözlemesi ve denetlemelerine,
- Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınmasına,
- Uygulama öğretmen adaylarını her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermelerine,
- Uygulama öğretmen adaylarının ders sunumunu birkaç defa izlemesi ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmelerine,
- Danışmanlığını yaptığı uygulama öğretmen adayı sayısının, adaylarla yeteri düzeyde ilgilenecek nicelikte olmasına,
- Teorik derslerde, etkinlikler hakkında uygulama öğretmen adaylarını tartıştırması ve bilgilendirmelerine,

- Uygulama öğretmeniyle iletişim ve işbirliği içinde uygulama öğretmen adaylarının yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemelerine daha fazla özen gösterilmeli ve önem verilmelidir.

Bunların yanı sıra uygulama öğretim elemanları;

- Öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla önem vermeli ve uygulama öğretmen adaylarının “kolay ders” algısı tabusunu yıkmalı,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları açısından önemini dikkate alarak dersi daha fazla ciddiye almalı,
- Uygulama öğretmen adaylarına değer vermeli, onları notla tehdit etmemeli ve değerlendirmede güvenilirliği sağlamalı,
- Uygulama öğretmen adaylarını uygulama sürecinde izlemeli, denetlemeli, onların derse devamına önem vermeli,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme vb. hakkında uygulama öğretmen adaylarını ve uygulama öğretmenlerini bilgilendirmeli,
- Uygulama sürecinde uygulama öğretmenlerini ikinci plana atmadan onlarla iletişim ve işbirliği içerisinde hareket etmelidir.

Uygulama Öğretmen Adayına Yönelik Öneriler

Uygulama öğretmen adayları;

- Öğretmenlik uygulaması dersini daha fazla ciddiye almalı, bu derse daha fazla ilgi göstermeli ve önem vermeli,
- Öğretmenlik uygulaması dersinde not kaygısı taşımadan mesleki ve alan bilgisi eksikliklerini görmeli ve mesleki deneyim kazanmalı,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama sürecinde kendilerini öğrencilere bir öğretmen olarak kabullendirmeli, ders sunumlarında öğrenci seviyesine inmeli, zamanı ve sınıfı etkili yönetme becerisi kazanmalı,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniği ile öğretim araç-gereçlerini kullanmalı ve bu süreçte etkili iletişim becerisi kazanmalı,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama sürecinde uygulama öğretmenlerinin öğretme sorumluluğunu paylaşmalı, onlara yardım etmeli ve okul nöbeti tutmalı,

- Uygulama etkinliklerine ve bu etkinliklere yönelik rapor hazırlamaya, derse devam, devlet memuruna uygun kılık-kıyafetle okula gitmeye önem vermelidir.
- Ayrıca uygulama öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları akademik başarı puanlarının öğretmenlik atamalarında etkisi olmalı ve bu ders kapsamında uygulama okuluna gidiş-geliş ve temel ihtiyaçların karşılanması amacıyla uygulama öğretmen adaylarına belli miktarda maddi destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme öğretmen süreci, değerlendirme, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı boyutlarında yer alan standartlar AB uyum çerçevesinde akredite edilmelidir.

Uygulama Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

Uygulama okul yöneticileri ÖÜÖP kapsamında yer alan görev ve sorumluluklarının tamamını üst düzeyde yerine getirmelidir. Ancak uygulama okul yöneticilerinin;

- Uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetleme,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşması için eğitim fakültesiyle işbirliği yapma,
- Fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda toplantı, seminer vb. düzenleme,
- Uygulama öğretmenlerini belirlerken, uygulama öğretim elemanlarının da görüşlerini alma görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

Bunların yanı sıra uygulama okul yöneticileri;

- Uygulama öğretmen adaylarına ilgi göstermeli, önem vermeli ve onlara karşı ön yargılı davranmamalı,
- Öğretmen eksikliğini, okulda bulunan öğretmenleri ve bu öğretmenlerin niteliklerini dikkate alarak uygulama öğretmen adayı kontenjanını il milli eğitim müdürlüğüne bildirmeli,
- Uygulama öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin uygulama öğretmen adaylarına karşı olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olmalı,

- Uygulama öğretmen adaylarını kendi alanları dışındaki dersler için, raporlu, hasta, gelmeyen vb. öğretmenlerin yerine derslere vermemeli,
- Uygulama öğretmen adaylarının derslere girmesinin öğrencilerin akademik başarısını etkilemeyeceği konusunda öğrenci velilerini ikna etmeli,
- Uygulama öğretmenlerini belirlerken deneyim, başarı, gönüllük, iletişim yeteneği, sorumluluk vb. standartları temel almalıdır.

Uygulama Okul Koordinatörüne Yönelik Öneriler

Uygulama okul koordinatörleri ÖÜÖP kapsamında yer alan görev ve sorumluluklarının tamamını üst düzeyde yerine getirmelidir. Ancak uygulama okul koordinatörlerinin;

- Uygulama çalışmalarından elde edilen sonuçları değerlendirme,
- Okul yönetimi ile fakülte arasındaki işbirliği ve koordinasyonu düzenleme,
- Öğretmenlik uygulaması program takvimini uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile belirleme,
- Uygulama öğretmeni ve sınıfını belirlerken uygulama öğretim elemanının görüşlerini dikkate alma,
- Adayların yapacağı etkinlikleri uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği yaparak planlama görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

Milli Eğitim Müdürlüğüne Yönelik Öneriler

- Uygulama okullarındaki etkinlikleri denetleme,
- Uygulama okullarında uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanlarını fakülte uygulama koordinatörü ile birlikte belirleme,
- Uygulama okullarını belirlerken; fiziksel ve teknolojik imkân, öğretmen sayısı, okul başarısı, ulaşım vb. konuları dikkate almadan tüm okullara eşit yaklaşma görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

MEM Uygulama Koordinatörüne Yönelik Öneriler

- Uygulama okullarını ziyaret ederek öğretmenlik uygulaması sürecini denetleme,

- Fakülte ve okul uygulama koordinatörleriyle birlikte uygulama okullarını ve bu okullarda uygulama yapacak öğretmen adayı kontenjanları bir liste halinde belirleme ve bu listeyi fakülteye ulaştırma görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

Fakülte Yönetimine Yönelik Öneriler

- Uygulama okullarındaki etkinlikleri ve uygulama sürecini denetleme,
- Uygulama okullarındaki etkinliklerin, etkili şekilde yürütülmesini sağlama,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşması için uygulama okullarıyla işbirliği yapma,
- Fakülte-okul işbirliğinin etkililiği için belirli zamanlarda, kurs, toplantı, seminer vb. düzenleme,
- Uygulama okullarını belirlerken millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörüyle işbirliği yapma görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

Bunların yanı sıra fakülte yöneticileri;

- Öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama öğretmen adaylarına önem vermeli ve adayların sorunlarıyla ilgilenmeli,
- Uygulama okullarını özellikle imkân açısından belli sayıdaki okullarla sınırlandırmamalı, tek öğretmen veya okula bağlı kalmadan uygulama öğretmen adaylarının farklı özelliklere sahip (gündüzlü, yatılı, birleştirilmiş, köy vb.) okullarda uygulama yapmasını sağlamalı,
- Kuram-uygulama bütünlüğünü sağlanması ve bunun etkililiğinin sürdürülmesi için öğretmen yetiştirme öğretim programlarını, ilköğretim programlarında yaşanan gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi ve fakülte uygulama okulunun kurulması için girişimde bulunmalı,
- Fakülte bünyesinde, fakülte-okul işbirliği merkezi kurulmalı, bu merkezde bir öğretim elemanı görevlendirilmeli, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama süreci, uygulama öğretim elemanlarının ve bu öğretim elemanlarının rehberliğindeki uygulama öğretmen adaylarının, uygulama okullarının ve uygulama öğretmenlerinin belirlenmesi bu merkezin ve merkezde görevli olan öğretim elemanının sorumluluğunda olmalıdır.

Fakülte Uygulama Koordinatörüne Yönelik Öneriler

- Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının yürütülme sürecini değerlendirme,
- Uygulama okullarını belirlerken bölüm uygulama koordinatörlerinden yardım veya fikir alma,
- Bölüm ve milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörleriyle birlikte uygulama okullarını ve kontenjanlarını belirleme,
- Öğretmenlik alanlarına göre öğretmen adayı sayılarını her öğretim dönemi başında ilgili bölüm ve ana bilim dalı başkanı ile ortaklaşa belirleme görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

Bölüm Uygulama Koordinatörüne Yönelik Öneriler

- Uygulama öğretim elemanlarına danışmanlık yapma,
- Uygulama öğretmenlerine öğretmen yetiştirme programında yapılan yenilikler hakkında bilgi verme,
- Uygulama öğretim elemanlarını plan, öğretim araçları, ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemleri konularında bilgilendirme görev ve sorumluluklarına daha fazla önem vermeli ve yerine getirmelidir.

Bunların yanı sıra bölüm uygulama koordinatörleri;

- Uygulama öğretmenlerinin sorumluluğuna verilen öğretmen adayı sayısının altıyı geçmemesine,
- Uygulama öğretim elemanının danışmanlığını yaptığı uygulama öğretmen aday sayısının makul sayıda (en fazla 12 aday) olmasına,
- Uygulama öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyi hakkında bilgi edinme, gerektiğinde onları izleme ve denetleme,
- Uygulama öğretim elemanlarını belirlerken, uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartları karşılayan öğretim elemanlarına öncelik tanımaya,
- Uygulama öğretmen adaylarının takip, denetleme ve izleme vb. açılardan uygulama öğretim elemanlarının danışmanlığında olan uygulama öğretmen adaylarının coğrafi konum açısından birbirine yakın uygulama okullarına verilmesine özen göstermelidir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmadan elde edilen standartların, AB uyum çerçevesinde akredite edilmesine yönelik çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlik uygulaması öğretim programı farklı program değerlendirme modelleri aracılığıyla değerlendirilebilir.
- Okul deneyimi öğretim programının standartları ve bu standartların gerçekleşme derecesine yönelik çalışma yapılabilir.
- Standartlardan oluşan öğretmenlik uygulaması öğretim programının altı boyutun her biri farklı araştırma desenleri kullanılarak daha geniş bir evren üzerinde ve daha geniş kapsamlı olarak araştırılabilir.
- Öğretmenlik uygulaması öğretim programı standartlarının gerçekleşme düzeyi, milli eğitim müdürlüğü yönetimi ve uygulama koordinatörleri, uygulama okulları yönetimi ve koordinatörleri ile fakülte yönetimi, fakülte ve bölüm uygulama koordinatörlerin görüşleriyle de değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abma, T. A. (2006). The Practice and Politics of Responsive Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 2006(27), 31-43.
- Ada, S. (1991). Öğretmenlik Uygulamasının Anlam ve Kapsamı, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 9-15.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ak, B. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Parametrik Hipotez Testleri* (ss. 71-82), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Aksu, B. M. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000-M.S. 2007*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Alakuş, A. O., Oral, B. ve Mercin, L. (2005). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi-II Uygulamasına İlişkin Algıları, *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-alakus.htm>, Erişim Tarihi: 05.04.2009.
- Antalyalı, Ö. L. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Varyans Analizi* (ss. 130-183), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans I. Dönem Öğrencilerinin Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Tutumları, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 129-134.
- Arseven, D. A. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi*, Ankara, Gül Yayınevi.
- Aslan, K. (2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-38.
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi II” Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II), 75-90.
- Azar, A. (1998). *Fizik Öğretmenlerinin Meslekî Gelişim Sürecinde Özel Konular*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- _____. (1999). Yeni Öğretmenlerin İş Başında Gelişimini Destekleyen Modeller, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 39-45.

- _____. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları, *Milli Eğitim Dergisi*, (159), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2008.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcıoğlu, G. (1997). *Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri, NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Başol, G. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Satılmış Tekindal (Ed.) *Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme ve Not Verme* (ss. 221-243), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Bilimsurasi. (2009). *Ulusal Meslek Standartları Kurumu'nun Kurulmasına İlişkin Çalışmalar*, bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/belge/att-0022/01ulusalmeslekstandart.doc, Erişim Tarihi: 01.04.2009.
- Boger, C. and Boger, D. (200). Preservice Teachers' Explanations of Their Teaching Behavior, *Journal of Instructional Psychology*, 27(4), 217-223.
- Book, C., Byers, J. and Freeman, J. (1983). Student Expectations and Teacher Education Traditions With Which We Can and Can Not Live, *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-13.
- Borko, H. and Mayfield, V. (1995). The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning To Teach, *Teaching & Teacher Education*, (1), 501-518.
- Budak, Y. (1997). Öğretmen Yetiştirmede Almanya, Fransa ve Türkiye Örneği, *Çağdaş Eğitim*, (22), 225-231.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Caires, S. and Almeida, L. S. (2005). Teaching Practice in Initial Teacher Education: It's Impact on Student Teachers' Professional Skills and Development, *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Cambers, G. N. and Roper, T. (2000). Why Students Withdraw From Initial Teacher Training, *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 25-30.

- Cansaran, A., İdil, Ö. ve Kalkan, M. (2006). Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki “Okul Deneyimi” Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Chen, J. Q and Mcnamee, G. (2006). Strengthening Early Childhood Teacher Preparation: Integrating Assessment, Curriculum Development, and Instructional Practice in Student Teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Chris, K. and Paul, S. (1999). Student Teachers' Concerns During Teaching Practice, *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Desing; Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, London, Sage Publications.
- Çetin, F. ve Bulut, H. (2002). Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesinin İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Demircioğlu, İ. (2008). Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, İsmail Demircioğlu (Ed.), *Etkili Öğretmen* (ss.1-18), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Demirgil, H. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Parametrik Olmayan Hipotez Testleri* (ss. 83-112), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Demirli, C. (2007). *Elektronik Portfolio Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York, The Kappa Delta Pi Lecture Series, A Touchstone Book: Published By Simon & Schuster.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*, Boston, Allyn and Bacon.
- Donnell, K. (2007). Getting to We: Developing a Transformative Urban Teaching Practice, *Urban Education*, 42(3), 223-249.
- Dönmez, B. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (13), 71-78.

- DPT. (1973). T.C. Başbakanlık D.P.T. “*Yeni Strateji ve Kalkınma Planı Üçüncü Beş Yıl (1973-1977)*”, Ankara.
- Duffy, P. (1987). Student Perceptions of Tutor Expectations for School-Based Teaching Practice, *European Journal of Teacher Education*, (10), 261- 268.
- Edith, K. and Samuel N. (2009). Teaching Practice: A Make or Break Phase for Student Teachers, *South African Journal of Education*, 29(3), 345-358.
- Efe, R. (2008). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* (Ed. Rıfat Efe), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ergüneş, Y. (2005) Okul Deneyimi Dersi Uygulamasının Öğrenciler Tarafından Amacına Uygun Olarak Yapıl Yapılamadığının Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 106-128.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartların Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N. K., Yüksel, A. ve Tabak, N. (2010). Öğretmenlik Uygulaması I Dersinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2008). Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, İsmail Demircioğlu (Ed.), *Öğretmenlik Uygulaması* (ss. 69-100). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Genç, A., Sarıçam, C. ve Bakır, N. (2001). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Okul Deneyimi-I Dersinin Uygulanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 41-51.
- Gödek, Y. (2004). Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma, Problemler ve Bazı Öneriler, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(1), 43-71.
- _____. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım Mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış Mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.

- Gömleksiz, M. N., Mercin, L. Bulut, İ. ve Atan, U. (2006). Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri), *Eğitim Araştırmaları*, (23), 148-158.
- Guillaume, A. and Rudney, G. L. (1993). Student Teachers' Growth toward Independence: An Analysis of Their Changing Concerns, *Teaching & Teacher Education*, (9), 65- 80.
- Günçer, B. (2008). *Aday Öğretmen Kılavuzu*, AdayÖğretmenKılavuzu, <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmenogretmen.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2008.
- Gündüz, N. ve Sunay, H. (2007). Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (339), 28-38.
- Gürbüz, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I ve II Dersleriyle İlgili Algıları, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 67-72.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 25-28.
- Hacıoğlu, F. (1990). *Öğretmenlik Uygulaması Modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretim Teknolojisi*, İstanbul, Alkım Yayınevi.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, (148), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/1.htm>, Erişim Tarihi: 07.04.2008.
- Kahyaoğlu, M. ve Yaygın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Faktör Analizi* (ss. 319-331), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kang, N. H. (2008). Learning To Teach Science: Personal Epistemologies, Teaching Goals, And Practices Of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 24(2008) 478–498.
- Kapusuz, A. B. (2008). *The Impact of a Standards-Based Curriculum and Teaching Practices on Students' Mathematics Achievement*, Degree of Doctor of Philosophy in the School of Education, Indiana University.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Serdar, E. ve Müfit, G. (Ed.) *Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar* (ss. 1-36). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Karamustafaoğlu, O. ve Akdeniz, A. R. (2002). Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtılabilir Olanakları, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002 ODTÜ, Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2008). *Öğretmenlik Uygulamasında Uygulama Okulu Koordinatörleri ve Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- _____. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin Değerlendirilmesinde Güncel Sorunlar ve Sistemde Yapılması Mümkün Düzeltmeler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 537-548.
- Kayış, A. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Güvenirlilik Analizi* (ss. 403-424), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 156-168.
- Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 21-37.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2007). Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1) 23-35.
- Kıran, A. E. (1995). Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 163-169.
- Kırcaali, İ. G. (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yaklaşımları, Eskişehir, Eskişehir Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi Yayını.
- Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Koç, G. (1998). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- _____. (2000). Öğrenme Faaliyetlerini Planlarken Öğrenciyi Merkeze Alma Konusunda Karşılaşılan Güçlükler, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 2(1), 17-30.

- Koç, C. ve Yıldız, H. (2010). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
- Köksal, D. (2008). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri İçin Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması*, (Ed. Dinçay Köksal), Ankara, Nobel Yayınları.
- Köroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000) Okulda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19) 85-95.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi-I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları (Dicle Üniversitesi Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- Kuran, K. (1992). Eğitim Yüksekokulları Programında Yer Alan Uygulama ve Staj Çalışmalarının Önemi ve İşlemi, Bu Çalışmaların Program Açısından Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2),291-300.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında: Ölçme ve Değerlendirme, *Mili Eğitim Dergisi*, (160), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kutlu.htm>, Erişim Tarihi: 05.01.2009.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme Programları ve Uygulamaları*, Ankara, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- _____. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- _____. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçükyılmaz, E. A. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Öğretmen Adaylarından Beklentileri, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ,
- Kyed, S., Marlow, M. P., Miller, J., Owens, S. and Sorenson, K. (2003). A Teacher Candidate Induction: Connecting Inquiry, Reflection, and Outcomes, *Education*, 123(3), 470-482.
- Lambe, J. and Bones, R. (2006). Student Teachers' Perceptions About Inclusive Classroom Teaching In Northern Ireland Prior To Teaching Practice Experience, *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- _____. (2007) 'The Effect of School-Based Practice on Student Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Northern Ireland', *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Lin, Y. (2006). *Student Teachers' Knowledge Development During Teaching Practice In Mainland China: A case study*. The Chinese University of Hong Kong.

- Maheady, L., Jabot, M., Rey, J. and Pendl, J. M. (2007). An Early Field-Based Experience and its Impact on Pre-service Candidates' Teaching Practice and Their Pupils' Outcomes, *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 24-33
- Mayring, P. (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim, Psychologie Verlags Union. (Almanca'dan çevirenler: Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun, 2000, Adana, Baki Kitabevi).
- McDuffie, A. R. (2004). Mathematics Teaching As A Deliberate Practice: An Investigation Of Elementary Pre-Service Teachers' Reflective Thinking During Student Teaching, *Journal of Mathematics Teacher Education* 7(1), 33–61.
- Mcnamara, D. (1995). “The Influence of Student Teachers' Tutors and Mentors upon Their Classroom Practice: An Exploratory Study”, *Teaching & Teacher Education*, (11), 51- 61.
- MEB. (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://oygem.meb.gov.tr/mevzuat/yonerge.doc>. Erişim Tarihi: 10.07.2008.
- Michael A. L. (1985). *Curriculum Evaluation*, <http://people.coe.ilstu.edu/malorber/41/Notes/1%20curr%20%20eval%2010-3004.doc>, Erişim Tarihi: 05.11.2007.
- Mueller, A. and Skamp, K. (2003). Teacher Candidates Talk: Listen to the Unsteady Beat of Learning to Teach, *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and Change In The Beliefs Of Student Teachers During Practice Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- O'Sullivan, M. C. (2002). Action Research and the Transfer of Reflective Approaches to In-Service Education and Training (INSET) For Unqualified and Underqualified Primary Teachers in Namibia, *Teaching and Teacher Education*, (18), 523–539.
- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 141-163.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*, Ankara, Ütopya Yayınevi.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum; Foundations, Principles and Issues*, New Jersey, Prentice Hall.
- Overton, K. A. (2008). The impact student teachers have on a cooperating teacher's teaching practices. North Dakota State University of Agriculture and Applied Science.
- Özbek, Z. T. ve Aytekin, F. (2003). Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Memnuniyet Durumları Üzerinde Bir Araştırma. *Çağdaş Eğitim*, (295), 31-39.

- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetiştirmelerindeki Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (168), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3berber.htm>, Erişim Tarihi: 06.08.2008.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Öztürk, C. (2001). *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul, Serdar Yayıncılık.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005, Denizli.
- . (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008/1(23), 132-139.
- Poulou, M. (2007). Student-Teachers' Concerns About Teaching Practice, *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum; Design and Development*, New York, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Rıza, T. ve Hamurcu, H. (2000). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (8), 1-8.
- Roberts, P., and Priest, H. (2006). Reliability and validity in research, *Nursing Standard*, (20), 41-45.
- Rose, H. P. (2007). *Stakeholders' Perceptions Of The JBTE Teaching-Practice Benchmarks: A Descriptive Exploration Of Two Teachers' Colleges In Jamaica*, School of Education, Andrews University UAS.
- Ruskamp, J. J. (2009). *Creating A Culture Of Inquiry: Student Teachers' Stories From The World Of The Glass Box. Presented To The Faculty Of Nebraska In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education*, The University of Nebraska – Lincoln.
- Sağlam, A. Ç. ve Sağlam M. (2004). Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (305), 18-25.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.

- Schach, K. A. (2008). *Educational Contexts Perceived To Influence Effective Teaching Practices, Department Of Leadership, Educational Psychology And Foundations*, Northern Illinois University.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul Deneyimi ve Uygulama*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- _____. (2007). “Program Geliştirme” Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması-Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler, *Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 143-156.
- Sevim, S. (2002). *Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trabzon.
- Sılay, İ ve Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sivan, A. and Chan, D. W. K. (2003). Supervised Teaching Practice As A Partnership Process: Novice And Experienced Student-Teachers' Perceptions, *Mentoring & Tutoring*, 11(2), 183-193.
- Smith, K. and Sela, O. (2005). Action Research as A Bridge between Pre-Service Teacher Education and In-Service Professional Development for Students and Teacher Educators, *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293–310.
- Sözer, E. (1990). Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Genel Kavram ve Ölçütlerin Üniversitelerimizdeki Uygulamalara Yansıması, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 55-66.
- Stake, R. E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation, *Teacher Collage Record*, (68), 523-540.
- _____. (1991). Excerpts from: Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 12(1), 63-76.
- _____. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*, London, New Delhi, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks.
- Sungur, O. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Korelasyon Analizi* (ss. 113-127), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Şahin, E. (2003). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adayları ile Uygulama Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalara İlişkin Bakış Açıları, *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 98-110.
- Şahin, E. ve Özkılıç, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersleri İçin Hazırlanan Uygulama Kılavuzu Hakkındaki Görüşleri, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 115-133.
- Şahin, İ., Erdoğan, A. ve Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Doyumlarını Yordayıcı Faktörler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 509-517.
- Şahin, T. Ç. (2006). Student Teachers In The Classroom: Their Perceptions of Teaching Practice, *Educational Studies*, 32(4), 387-398.
- Şimşek, N. ve Timur, B. (2010). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri ve Uygulama Sürecinde Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Güçlükler, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tang, S. Y. F. and Chow, A. W. K. (2007). Communicating Feedback In Teaching Practice Supervision In A Learning-Oriented Field Experience Assessment Framework, *Teaching and Teacher Education*, 23(2007) 1066-1085.
- Tanner, D. and Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development, Theory into Practice*, New York, Macmillan Publishing.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 152-166.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Elazığ, Üniversite Kitabevi.
- Tatto, M. T. (1998). The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs about Purposes of Education, Roles, and Practice, *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66-77.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Yargı Yayınevi.
- Topkaya, E. Z. ve Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-42.

- Tuğrul, B., Erkan, S., Durmuşoğlu, M. C., Boz, M., Veziroğlu, M. ve Ertürk, H. G. (2010). Okulöncesi Öğretmenlik Uygulamalarının Verimliliğini Arttırma Yönünde Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İncelenmesi, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turgut, M. F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara, Saydam Matbaası.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A. R. (2008). Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.
- Ulu, F. B. (2010). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni Davranışlarına Yönelik Algıları, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uruh, G. G. and Uruh A. (1984). *Curriculum Development, Problems, Processes and Progress*, Berkeley, California, America, McCutchan Publishing Corporation.
- Uslu, Z. (2001). Okul Deneyimi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Etkileri, *Çağdaş Eğitim*, (282), 29-35.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- _____. (2005). Öğretmen Adayının Öğrenci Merkezli Öğretim Yapmasına Uygulama Öğretmeninin Etkileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi* (322), 23-30.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, *İ.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2009.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler-Teknikler*, Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri, *İlköğretim-Online Dergisi*, 3(2), 54-59.
- Yaşar, M. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Satılmış Tekindal (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi* (ss.1-8) Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Yazçayır, N. (2010). Öğretmenlik Uygulamalarının Öğretmenlik Mesleğine Yansımaları, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. (1998). Öğretmen Eğitiminde Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği: YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi, *Milli Eğitim Dergisi*, (140), 5-11.

- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma, *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Yer Alan Okul Deneyimi II Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yoldaş, C., Aycan, Ş., Arı, E. ve Türkoğuz, S. (2002). Okul Deneyimi Uygulamalarının Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarına Etkilerinin Karşılaştırılması, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002 Ankara. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Poster/t268d.pdf, Erişim Tarihi: 19.06.2009.
- YÖK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, Öğretmen Eğitimin Dizisi.
- YÖK. (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara.
- _____. (1998b). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- _____. (1998c). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans_programlari.htm, Erişim Tarihi: 10.05.2008.
- _____. (1998d) *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans_programlar.htm, Erişim Tarihi: 10.05.2008.
- _____. (1999). *Aday Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, Öğretmen Eğitimin Dizisi.
- _____. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm, Erişim Tarihi: 15.02.2008.
- _____. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi, Ankara, Meteksan A.Ş.
- _____. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar ve Ders İçerikleri*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar. Erişim Tarihi: 22.06.2008.

- _____. (2008a). *Aday Öğretmen Kılavuzu*, <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen.ogretmen.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2008.
- _____. (2008b). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama_program.doc, Erişim Tarihi: 15.05.2008.
- _____. (2008c). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Örnekleri*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm, Erişim Tarihi: 08.04.2008.
- _____. (2008d). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama_program.doc, Erişim Tarihi: 15.05.2008.
- Zanting, A., Verloop, N. and Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers' Practical Knowledge? *Teachers and Teaching*, 9(3), 197-211.

EKLER

Ek 1: Araştırma Ölçeğine Yönelik Faktör ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	A) Amaç Boyutuna Yönelik Standartlar	Ön Uygulama Analiz Sonuçları			Uygulama Analiz Sonuçları		
		Faktör Yüğü		Alpha	Faktör Yüğü		Alpha
		SÖD	SGD		SÖD	SGD	
	Öğretmen adaylarının;						
1	Okul kurallarını öğrenmesi	.644	.580	Gerçekleşme Alfa: .921	.444	.468	Gerçekleşme Alfa: .921
2	Etkili iletişim becerisi kazanması	.740	.694		.552	.525	
3	Ders planı yapma becerisi kazanması	.688	.647		.583	.487	
4	Ölçme ve değerlendirme aracı geliştirmesi	.651	.695		.623	.509	
5	Sınıf yönetimi stratejilerini etkili kullanması	.749	.685		.588	.547	
6	Problem çözme ve öğretim becerisi kazanması	.690	.693		.569	.567	
7	Meslek ve alan bilgilerini uygulamaya koyması	.667	.677		.555	.534	
8	Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarını öğrenmesi	.736	.613		.528	.469	
9	Alanıyla ilgili öğretim (ders) programını yakından tanınması	.683	.660		.546	.536	
10	Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi kazanması	.689	.661	Önem Alfa: .915	.546	.571	Önem Alfa: .921
11	İdeal öğretmen tipi ile kendi özellikleri arasındaki farkı görmesi	.621	.552		.551	.529	
12	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanın deneyiminden faydalanması	.748	.699		.527	.456	
13	Alan ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri açısından kendini sorgulaması	.700	.632		.508	.550	
14	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stilleri kullanması	.738	.721		.551	.497	
15	Öğretmenlik mesleğinin sorunlarını görmesi, meslek hakkında deneyim kazanması	.710	.716		.596	.478	
16	Eleştirel, esnek ve çabuk düşünme ile muhakeme ve karar verme becerisi kazanması	.621	.722	Genel Alfa: .898	.596	.547	Genel Alfa: .918
	B) İçerik Boyutuna Yönelik Standartlar						
	Öğretmen adaylarının;						
17	Ders sunumu yapması	.597	.606	Gerçekleşme Alfa: .915	.530	.537	Gerçekleşme Alfa: .906
18	Okul yönetim görevine katılması	.628	.751		.564	.594	
19	Öğrenci başarısını değerlendirmesi	.693	.769		.512	.571	
20	Alanıyla ilgili öğretim programını tanınması	.720	.706		.522	.529	
21	Arkadaşlarının uygulamalarını gözlemlemesi	.594	.665		.495	.498	
22	Farklı sınıflarda dönüşümlü olarak uygulama yapması	.657	.657		.511	.561	
23	Öğretmenler, okul-aile birliği ve diğer toplantılara katılması	.689	.708		.643	.628	
24	Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve örgüt yapısını tanınması	.651	.613	Önem Alfa: .917	.622	.646	Önem Alfa: .910
25	Bir öğrenciyi kişisel, sosyal, psikolojik vb. farklı yönleriyle tanınması	.742	.674		.511	.507	
26	Uygulama öğretmenin ölçme ve değerlendirme tekniklerini incelemesi	.708	.660		.509	.490	
27	Ders dışı sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlemesi ve bu faaliyetlere katılması	.749	.690		.602	.614	
28	Mevzuat (dilekçe, izin vb.) bilgisini, alan ve meslekle ilgili yönergeleri bilmesi	.710	.758		.629	.596	
29	Uygulama öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimini gözlemesi	.768	.591	Genel Alfa: .901	.541	.504	Genel Alfa: .909
30	Okulun yönetimini, öğretmenlerini, çevresini, fiziksel özellik ve imkânlarını tanınması	.693	.576		.528	.474	
31	Farklı özelliklere sahip (gündüzlü, yatılı, birleştirilmiş, köy vb.) okullarda uygulama yapması	.691	.630		.538	.551	

Ek 1'in devamı

C) Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Standartlar Öğretmen adaylarının;							
32	Etkinlikler hakkında rapor hazırlaması	.637	.676	Gerçekleşme Alfa: .931	.460	.495	Gerçekleşme Alfa: .916
33	Ders sunumunda zamanı iyi kullanması	.736	.662		.562	.606	
34	Farklı öğretim araç-gereçleri kullanması	.783	.696		.566	.563	
35	Uygulama sürecine aksatmadan katılması	.684	.721		.499	.553	
36	Konuları açık ve anlaşılır bir dille sunması	.722	.704		.577	.573	
37	Ders sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi	.657	.738		.584	.551	
38	Ders sunumunda dersler arası ilişki (tematiklik) ilkesini kullanması	.673	.723		.620	.560	
39	Fiziksel görünüşü, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması	.698	.668		.565	.498	
40	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği ve iletişim içinde olması	.707	.652		.643	.582	
41	Yaptığı etkinlikleri teorik derslerdeki arkadaş ve öğretim görevlisiyle tartışması	.684	.623		.597	.528	
42	Öğrencilere destekleyici davranışlar sergilemesi ve onlara karşı empatik davranması	.652	.749	.589	.617	Genel Alfa: .916	
43	Ders sunumunda öğrencileri motive edici kelimeler ile jest ve mimiklere yer vermesi	.756	.759	.620	.610		
44	Öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı (ipucu, pekiştirici, dönüt vb.) araçlara yer vermesi	.758	.750	.609	.617		
45	Ders sunumunda dönüt kullanarak konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini teyit etmesi	.766	.701	.627	.625		
D) Değerlendirme Boyutuna Yönelik Standartlar Değerlendirmede dikkate alınması.							
46	Adayın meslek bilgisini uygulama becerisinin	.686	.743	Ger. Alfa: .941	.608	.600	Gen. Alfa: .924
47	Adayın akademik başarısı, tutumu ve yeteneğinin	.659	.785		.612	.552	
48	Adayın uygulama sürecinde gösterdiği performansın	.748	.766		.580	.545	
49	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı görüşlerinin	.674	.596		.561	.540	
50	Adayın öğrenme-öğretme sürecini etkili kullanmasının	.688	.731		.522	.567	
51	Adayın alan bilgisini kullanması ve iletişim becerisinin	.723	.759		.550	.540	
52	Uygulama okulu yöneticileri ve koordinatörü görüşlerinin	.695	.661		.571	.533	
53	Planlanan etkinlikler ile yapılan etkinliklerin tutarlılığının	.662	.685		.585	.568	
54	Adayın yaptıkları etkinliklere yönelik raporların niteliğinin	.754	.731		.588	.522	
55	Uygulama okulu öğrencileri ve öğrenci velileri görüşlerinin	.669	.652		.595	.556	
56	Adayın dersi planlama ile sınıf yönetimini etkili kullanmasının	.706	.663	.502	.591	Gen. Alfa: .921	
57	Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşma düzeyinin	.696	.695	.604	.575		
58	Uygulama başlangıcı ve sonunda adayın davranışları arasındaki farkın	.707	.690	.649	.555		
59	Adayın arkadaşlarının görüşleri ile onların deneyimlerinden faydalanma düzeyinin	.712	.619	.638	.501		
E) Uygulama Öğretmeni Boyutuna Yönelik Standartlar Uygulama öğretmenin;							
60	Deneyimlerini adaylarla paylaşması	.717	.610	Genel Alfa: .916 Gerçekleşme Alfa: .938	.614	.578	Genel Alfa: .943 Gerçekleşme Alfa: .943
61	Adayların ders sunumu yapmasını sağlaması	.727	.715		.693	.591	
62	Yaptıkları etkinler hakkında adaylara dönüt vermesi	.729	.721		.694	.595	
63	Adayın farklı sınıflarda uygulama yapmasını sağlaması	.663	.689		.627	.589	
64	Fiziksel görünüşü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması	.712	.688		.562	.585	
65	Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi	.712	.717		.598	.611	
66	Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması	.751	.686		.605	.645	
67	Adayın başarısını öğretim elemanı ile değerlendirmesi	.613	.654		.640	.524	
68	Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi	.648	.665		.693	.633	

Ek 1'in devamı

69	Okulun fiziki mekânlarını, öğretmenler ve yöneticilerini adaylara tanıtması	.748	.660		.661	.597	
70	Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi	.636	.645		.570	.517	
71	Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması	.629	.646		.610	.611	
72	Adayların farklı öğretim yöntem-teknikleri ile öğretim araç-gereçleri kullanmasını sağlaması	.666	.754		.668	.642	
73	Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeterli düzeyde ilgilenilecek nicelikte olması	.744	.595		.614	.584	
74	Adaylarla ilgili gözlem ve değerlendirmesini içeren dosya tutması ve bunu adayla paylaşması	.668	.703		.589	.609	
75	Adayların sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlaması	.670	.782		.617	.616	
76	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması	.628	.710		.629	.582	
77	Uygulama öğretim elemanı ve okul koordinatörüyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi	.668	.629		.636	.582	
F) Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna Yönelik Standartlar Uygulama öğretim elemanının;							
78	Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi	.764	.743		.682	.614	
79	Adayın başarısını uygulama öğretmeniyle değerlendirmesi	.734	.683		.678	.634	
80	Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi	.740	.693		.643	.679	
81	Fiziksel görünüşü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması	.738	.771		.657	.665	
82	Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması	.663	.752		.645	.679	
83	Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi	.735	.675		.564	.655	
84	Uygulama öğretmeniyle adayın çalışmaları ve problemleri hakkında görüşmesi	.739	.777		.628	.621	
85	Aday gözlem formu hazırlaması ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi	.744	.717		.622	.648	
86	Adayların yaptıkları uygulama etkinliklerini izlemesi, gözlemesi ve denetlemesi	.784	.746		.686	.624	
87	Adaylara okulu, yöneticileri, okul koordinatörünü, uygulama öğretmenini tanıtmaları	.731	.710		.651	.611	
88	Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması	.726	.670		.647	.628	
89	Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi	.782	.634		.605	.540	
90	Adayın ders sunumunu birkaç defa izlemesi ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi	.763	.688		.653	.643	
91	Adaylar için gelişim ve gözlem dosyası tutması ve değerlendirmede bunlardan faydalanması	.684	.737		.655	.652	
92	Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeteri düzeyde ilgilenilecek nicelikte olması	.747	.649		.613	.569	
93	Teorik derslerde, etkinlikler hakkında adayları tartışması ve bilgilendirmesi	.758	.706		.681	.623	
94	Uygulama öğretmeniyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi	.724	.707		.653	.644	
95	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması	.701	.702		.579	.629	

Ön uygulama ölçeğine yönelik genel alfa düzeyi: .979 & Uygulama ölçeğine yönelik genel alfa düzeyi: .982

Ek 2: Araştırma Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi Toplam Varyans Açıklama Yüzde Sonuçları

Standartların Önem Derecesine Yönelik Sonuçlar							
Boyutlar		Başlangıç Değerleri			Toplam Açıklama Değerleri		
		Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi
1	Amaç	36.633	38.561	38.561	36.633	38.561	38.561
2	İçerik	4.840	5.094	43.655	4.840	5.094	43.655
3	Öğrenme-öğretme süreci	3.362	3.539	47.194	3.362	3.539	47.194
4	Değerlendirme	2.809	2.957	50.151	2.809	2.957	50.151
5	Uygulama Öğretmeni	2.072	2.181	52.332	2.072	2.181	52.332
6	Uygulama Öğretim Elem.	1.903	2.004	54.335	1.903	2.004	54.335
Standartların Gerçekleşme Derecesine Yönelik Sonuçlar							
Boyutlar		Başlangıç Değerleri			Toplam Açıklama Değerleri		
		Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi
1	Amaç	36.242	38.149	38.149	36.242	38.149	38.149
2	İçerik	5.511	5.801	43.950	5.511	5.801	43.950
3	Öğrenme-öğretme süreci	3.738	3.934	47.884	3.738	3.934	47.884
4	Değerlendirme	2.804	2.951	50.836	2.804	2.951	50.836
5	Uygulama Öğretmeni	2.226	2.343	53.179	2.226	2.343	53.179
6	Uygulama Öğretim Elem.	2.043	2.150	55.329	2.043	2.150	55.329

Ek 3: Uygulama Öğretmen Adayı Verilerine İlişkin Analizler

Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları													
M N	Kadın (n=444; %40.6)				Erkek (n=649; %59.4)				t ve p Değerleri		Levene Testi		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p	F	P					
4	2.880	1.073	3.027	1.161	-2.121	.034*	2.663	.103					
24	2.734	1.262	2.943	1.285	-2.655	.008*	.045	.832					
27	2.695	1.294	2.924	1.278	-2.888	.004*	1.408	.236					
31	2.432	1.324	2.708	1.374	-3.313	.001*	.555	.456					
32	3.439	1.279	3.260	1.232	2.319	.021*	2.079	.150					
36	3.727	1.087	3.567	1.068	2.421	.016*	.095	.759					
37	3.533	1.120	3.357	1.144	2.522	.012*	.289	.591					
43	3.707	1.089	3.563	1.131	2.087	.037*	2.053	.152					
44	3.628	1.113	3.463	1.135	2.372	.018*	.610	.435					
74	2.916	1.246	3.177	1.235	-3.412	.001*	.064	.800					
75	2.864	1.385	3.072	1.295	-2.529	.012*	6.403	.012*					
Program Türü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları													
Sınıf Öğrt. ABD		Sosyal Bil. Öğrt. ABD		Fen ve Tek. Öğrt. ABD		Türkçe Öğrt. ABD		Homojenlik Testi		Anova		FOG	
n=346 (1)		n=235 (2)		n=263 (3)		n=249 (4)		Leve- ne	p	F	P		
$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS						
2	3.317	.946	3.323	.9771	3.361	1.016	3.538	.975	.753	.520	2.937	.032*	4- 1,2,3
3	3.080	1.062	2.936	1.233	2.996	1.180	2.983	1.142	2.525	.056	.818	.484	-
4	3.080	1.071	2.889	1.107	3.053	1.199	2.795	1.126	2.065	.103	4.017	.007*	1-2,4 3-4
13	3.300	1.075	3.323	1.182	3.315	1.106	3.558	1.065	1.608	.186	3.217	.022*	4- 1,2,3
22	3.338	1.222	3.208	1.334	3.076	1.217	3.056	1.366	2.047	.106	3.152	.024*	1-3,4
23	2.748	1.306	2.506	1.375	2.452	1.326	2.485	1.376	1.642	.178	3.208	.022*	1- 2,3,4
28	3.144	1.153	2.825	1.263	2.863	1.224	2.779	1.255	2.600	.051	5.682	.001*	1- 2,3,4
31	2.867	1.309	2.600	1.396	2.384	1.307	2.441	1.393	2.166	.090	7.922	.000*	1- 2,3,4
34	3.390	1.021	3.178	1.177	3.304	1.073	3.048	1.213	2.349	.071	5.072	.002*	1-2,4 3-4
36	3.549	1.029	3.689	1.113	3.524	1.141	3.807	1.021	2.353	.071	3.994	.008*	4-1,3
52	3.309	1.084	3.195	1.149	3.079	1.193	3.076	1.269	1.424	.234	2.718	.043*	1-3,4
63	3.494	1.235	3.370	1.292	3.129	1.247	3.349	1.225	.945	.418	4.297	.005*	3- 1,2,4
82	3.326	1.167	3.468	1.173	3.486	1.194	3.634	1.142	.705	.549	3.389	.018*	1-4
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi													
Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG		
								Kay-kare	SD	p			
18	622.79	530.75	500.82	505.80	32.130	3	.000*	1-2,3,4					
24	591.67	517.98	542.29	517.28	11.728	3	.008*	1-2,3,4					
26	548.28	590.71	541.39	509.89	8.547	3	.036*	2-4					
27	596.51	539.30	533.37	499.86	15.442	3	.001*	1-2,3,4					
75	594.97	552.61	512.16	511.86	15.005	3	.002*	1-3,4					
90	560.47	587.49	546.69	490.40	13.121	3	.004*	4-1,2,3					
91	564.41	558.91	560.45	497.35	8.427	3	.038*	4-1,2,3					

Ek 3'ün devamı

Fakülte Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																
FÜ EF n=176 (1)		EÜ EF n=171 (2)		AÜ KKEF n=206 (3)		DÜ ZGEF n=170 (4)		İÜ EF n=19 8 (5)		AİÇÜ EF n=172 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG
$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P	
2	3.142	.905	3.777	.925	3.480	.966	3.282	1.021	3.358	.975	3.226	1.454	.202	9.727	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,4,6 1-5
3	2.528	1.025	3.684	1.020	2.932	1.132	3.017	1.079	3.030	1.152	2.877	1.005	.413	20.315	.000*	1-2,3,4,5,6 2,3,4,5,6
4	2.392	.913	3.374	1.090	3.014	1.153	2.900	1.133	3.197	1.045	2.901	1.421	.214	16.671	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,6 5-4,6
10	2.835	1.031	3.426	1.089	3.291	1.051	3.205	1.059	3.257	1.066	3.168	1.327	.250	6.045	.000*	1-2,3,4,5,6 2-6
12	2.812	1.087	3.719	1.053	3.320	1.132	3.105	1.216	3.217	1.139	2.936	1.100	.359	13.729	.000*	1-2,3,6 2-1,3,4,5,6
14	2.965	1.019	3.690	.989	3.315	1.083	3.117	1.119	3.191	1.019	3.174	.948	.449	9.529	.000*	1-2,3,5,6 2-1,3,4,5,6
15	2.960	1.153	3.660	1.085	3.543	1.047	3.329	1.129	3.363	1.098	3.447	.226	.951	8.490	.000*	1-2,3,4,5,6 2-1,4,5
16	3.039	.970	3.672	1.022	3.398	.981	3.170	1.109	3.121	1.092	3.331	1.787	.113	8.718	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,4,5 1-6
17	3.437	1.000	3.988	.963	3.757	1.021	3.476	1.027	3.489	.954	3.598	1.727	.126	7.959	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,4,5
21	3.028	1.253	3.655	1.128	3.514	1.263	3.282	1.162	3.197	1.151	3.087	1.957	.082	7.624	.000*	2-1,4,5,6 3-1,5,6 1-4
25	2.818	1.047	3.672	.999	3.388	1.070	3.188	1.166	3.257	1.161	3.023	1.560	.169	12.227	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 6-3,5
27	2.278	1.129	3.309	1.247	2.757	1.283	2.929	1.303	2.904	1.252	2.831	.588	.709	12.246	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
28	2.443	1.040	3.596	1.130	2.883	1.290	2.911	1.129	2.823	1.223	2.930	1.933	.086	17.204	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
29	2.971	1.102	3.731	1.033	3.480	1.142	3.341	1.072	3.328	1.084	3.360	2.110	.062	8.786	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
30	2.875	1.082	3.777	1.115	3.271	1.157	3.229	1.114	3.262	1.086	3.354	.550	.738	11.672	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
35	3.420	1.118	3.818	1.049	3.713	1.117	3.364	1.219	3.358	1.074	3.517	1.523	.180	5.480	.000*	2-1,4,5,6 3-145
36	3.539	1.078	3.894	1.057	3.733	1.064	3.552	1.120	3.489	1.045	3.587	.416	.838	3.621	.003*	2-1,4,5,6 3-5
37	3.267	1.122	3.795	1.078	3.631	1.164	3.270	1.134	3.388	1.015	3.191	1.238	.289	8.009	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6

Ek 3'ün devamı

40	3.170	2.829	3.284	2.840	3.363	2.994	3.204	3.630	2.778	2.965	2.988	2.261	2.619	2.664	3.170	2.846	2.909	3.409	3.431	2.642	3.034																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				</

Ek 3'ün devamı

74	2.500	1.175	3.602	1.108	3.252	1.231	3.076	1.249	3.146	1.163	2.819	1.273	.853	.512	17.230	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,6 5-4,6
75	2.238	1.218	3.462	1.199	3.092	1.338	2.964	1.340	3.242	1.318	2.889	1.272	.649	.663	18.662	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,6 5-4,6
76	2.971	1.081	3.725	1.073	3.330	1.171	3.158	1.163	3.318	1.124	3.174	1.176	1.705	.130	8.691	.000*	2-1,3,4,5,6 1-3,5
77	2.551	1.135	3.678	1.088	3.310	1.213	3.064	1.241	3.247	1.146	2.895	1.124	.935	.457	19.308	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 3-4,6; 5-6
78	2.812	1.230	3.643	1.093	3.466	1.208	3.317	1.227	3.373	1.131	2.924	1.199	.916	.469	13.095	.000*	1-2,3,4,5 6-2,3,4,5 2-4,5
80	3.363	1.252	3.701	1.142	3.650	1.182	3.400	1.242	3.388	1.119	3.366	1.293	2.027	.072	2.996	.011*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6
82	3.397	1.214	3.748	1.101	3.737	1.090	3.252	1.151	3.399	1.165	3.215	1.221	1.502	.186	7.341	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6
83	3.255	1.114	3.748	1.090	3.577	1.148	3.294	1.149	3.343	1.136	3.157	1.267	.995	.419	6.576	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6
84	2.659	1.174	3.655	1.086	3.461	1.154	3.282	1.105	3.191	1.180	2.947	1.195	.472	.797	17.052	.000*	1-2,3,4,5,6 6-2,3,4,5 4-2,3 5-2,3
85	2.329	1.153	3.625	1.116	3.432	1.165	3.270	1.185	3.141	1.183	2.825	1.285	1.284	.269	27.541	.000*	1-2,3,4,5,6 6-2,3,4,5 2-4,5; 3-5
86	2.772	1.230	3.655	1.080	3.398	1.057	3.082	1.218	3.222	1.127	2.912	1.117	1.863	.098	14.181	.000*	1,2,3,4,5 2-3,4,5,6 3-1,4,6
87	2.545	1.236	3.596	1.103	3.446	1.136	2.988	1.206	3.075	1.233	2.959	1.244	1.328	.250	17.749	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6 3-4,5,6
88	2.818	1.141	3.707	.986	3.441	1.070	2.988	1.161	3.222	1.127	3.046	1.178	.955	.444	15.108	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,4,5,6 5-1,4
90	2.335	1.103	3.660	1.117	3.301	1.297	2.976	1.282	2.989	1.229	2.819	1.212	1.150	.332	23.997	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 3-4,5,6
92	2.823	1.169	3.748	1.111	3.601	1.179	3.141	1.222	3.131	1.100	3.069	1.207	1.285	.268	16.249	.000*	1-2,3,4,5,6 2-4,5,6 3-4,5,6
93	2.727	1.133	3.649	1.070	3.412	1.172	3.011	1.245	3.202	1.183	2.796	1.246	1.063	.380	16.384	.000*	1-2,3,4,5 2-4,5,6 3-4,6; 5-6
94	2.664	1.149	3.771	1.143	3.407	1.248	3.064	1.283	3.343	1.185	3.029	1.201	.797	.552	17.531	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6 3-4,6 5-4,6
95	3.267	1.201	3.924	1.116	3.568	1.202	3.217	1.261	3.424	1.158	3.186	1.214	1.305	.259	9.589	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,4,6
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi			FOG							
							Kay-kare	SD	P								
1	493.35	654.62	565.78	497.69	536.78	532.92	34.451	5	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,4							
5	451.74	694.71	562.96	491.22	529.80	553.44	65.411	5	.000*	1-2,3,5,6; 2-3,4,5,6							
6	442.37	658.63	565.17	522.89	556.22	534.54	47.058	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6							

Ek 3'ün devamı

7	424.74	676.54	571.23	515.26	532.96	561.84	63.826	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 3-4
8	483.70	651.37	583.58	502.71	502.04	559.73	39.165	5	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,4,5; 6-1,4,5
9	436.14	661.93	565.13	545.56	529.67	545.83	49.426	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
11	464.61	664.80	597.44	512.38	534.52	502.36	49.809	5	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,4,5,6; 1-5
13	427.56	696.52	592.74	592.74	551.63	500.34	80.060	5	.000*	1,2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 3-4
18	422.02	703.88	511.14	571.55	530.86	556.18	78.294	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 3-4
19	468.11	662.79	530.61	528.63	572.41	521.14	40.319	5	.000*	2-1,3,4,5,6; 1-5
20	448.11	688.57	550.42	554.91	522.64	523.57	57.940	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
22	433.17	696.39	619.58	482.19	534.02	507.03	86.546	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
23	422.15	676.98	538.28	574.80	555.83	518.33	63.207	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
24	447.46	699.63	536.92	532.01	562.93	528.16	61.580	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
26	447.01	675.85	590.98	538.66	561.89	458.44	68.392	5	.000*	2-1,3,4,5,6 1-3,4,5; 6-4,5
31	384.93	638.57	541.27	579.31		579.58	68.531	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
32	416.11	708.93	540.24	548.44	548.62	524.76	80.296	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
33	491.95	673.75	577.17	521.99	511.06	507.29	44.560	5	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,5,6
34	425.79	683.38	592.99	524.17	530.41	522.03	69.429	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 3-4,5,6
38	470.38	695.54	589.37	501.62	517.19	506.16	64.479	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6
39	536.22	635.27	623.30	473.40	497.62	508.48	45.561	5	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6; 1-4
42	491.00	616.00	572.23	537.31	542.78	519.93	17.535	5	.004*	2-1,4,5,6; 1-3
45	480.49	617.99	576.59	549.48	533.10	522.60	21.060	5	.001*	2-1,4,5,6; 1-3
46	455.55	662.29	612.65	505.98	545.98	489.04	59.990	5	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6; 5-1,2,3,6
48	452.39	679.00	608.06	538.64	533.24	463.55	71.551	5	.000*	1-2,3,4,5; 2-3,4,5,6 3-4,5,6; 6-4,5
50	462.86	650.75	617.50	500.80	551.91	485.51	55.183	5	.000*	2-1,4,5,6 3-1,4,5,6; 5-1,2,3,6
53	423.36	645.13	585.56	544.92	547.14	531.67	50.476	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6
57	406.03	675.95	615.21	517.84	532.54	526.83	81.542	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 3-4,5,6
60	490.27	625.90	597.41	538.94	516.04	509.83	27.741	5	.000*	2-1,4,6; 3-1,5,6
64	502.79	611.18	603.45	534.05	514.93	510.53	23.179	5	.000*	2-1,4,5,6; 3-1,4,5,6
67	405.39	677.10	581.87	525.21	587.39	495.84	79.593	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 5-4,6
68	499.55	648.05	569.12	507.94	544.87	509.66	29.344	5	.000*	2-1,3,4,5,6; 3-1,2,4
71	467.21	662.51	592.93	529.24	533.24	492.19	48.543	5	.000*	2-1,3,4,5,6 3-1,2,6; 1-5
79	400.73	679.49	602.46	563.81	535.84	494.75	83.858	5	.000*	1-2,3,4,5,6; 3-5,6 2-3,4,5,6; 4-6
81	507.97	595.97	612.41	499.61	553.05	499.79	24.894	5	.000*	2-1,4,6; 3-1,4,5,6
89	470.05	693.07	567.47	508.94	544.10	496.96	57.781	5	.000*	1-2,3,5; 3-6 2-3,4,5,6
91	400.96	703.91	602.00	542.69	543.83	482.47	98.088	5	.000*	1-2,3,4,5,6 2-3,4,5,6; 6-3,5

Ek 4: Uygulama Öğretmeni Verilerine İlişkin Analizler

Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları																	
M	Kadın (n=113; % 45.9)				Erkek (n=133; % 51.1)				t ve p Değerleri		Levene Testi						
N	$\bar{X}$		SS		$\bar{X}$		SS		t	p	F	P					
13	3.522		.867		3.759		.836		-2.181	.030*	.787	.376					
BranşTürü Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	Sınıf Öğrt. n=93 (1)		Sosyal Bil. Öğrt. n=48 (2)		Fen ve Tek. Öğrt. n=52 (3)		Türkçe Öğrt. n=53 (4)		Homojenlik Testi		Anova		FOG				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P					
5	3.376	.845	3.208	.988	3.596	.773	3.698	.822	.423	.736	3.482	.017*	2-3,4 1-4				
17	3.483	.892	3.583	.895	3.903	.913	3.773	.846	.169	.918	2.934	.034*	1-3				
24	3.376	1.052	2.645	1.193	3.365	1.048	3.283	1.044	.555	.645	5.554	.001*	2-1,3,4				
30	3.569	1.046	3.250	1.120	3.788	.870	3.735	.923	1.617	.186	2.911	.035*	2-3,4				
34	3.322	1.033	3.250	1.211	3.730	1.011	3.698	1.011	.971	.407	3.144	.026*	1-3,4 2-3,3				
46	3.494	.928	3.583	.846	3.865	.863	3.905	.790	1.285	.280	3.574	.015*	1-3,4				
77	4.096	.834	3.583	1.107	3.903	.913	3.924	.895	2.608	.052	3.274	.022*	1-2				
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi			FOG					
									Kay-kare	SD	p						
18	124.03		90.59		138.27		137.88		16.304	3	.001*	2-1,3,4					
26	108.19		128.80		136.34		132.96		7.897	3	.048*	1-3,4					
41	113.72		110.15		137.45		139.07		8.768	3	.033*	1-3,4; 2-3,4					
44	111.63		112.42		134.12		143.95		10.396	3	.015*	1-3,4; 2-4					
İl Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	Elazığ n=32 (1)		Erzincan n=49 (2)		Erzurum n=50 (3)		Diyarbakır n=37 (4)		Malaşya n=44 (5)		Ağrı n=34 (6)		Homojenlik Testi	Anova	FOG		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Leve- ne	p	F	P	
3	3.968	.932	3.265	.810	3.540	.952	3.216	1.133	3.500	.731	3.294	1.030	2.083	.068	3.160	.009*	1-2,3,4,5,6
7	4.093	.777	3.469	.819	3.700	.886	3.486	.989	3.818	.755	3.617	1.044	1.746	.125	2.598	.026*	1-2,3,4,6
8	4.218	.750	3.612	.908	3.920	.899	3.864	1.031	4.000	.777	3.588	1.076	2.154	.060	2.572	.027*	1-2,6 5-2,6
13	4.093	.689	3.489	.868	3.720	.858	3.459	.836	3.704	.764	3.500	.992	1.670	.143	2.837	.016*	1-2,4,5,6
31	2.843	1.194	2.408	1.321	2.920	1.242	2.432	1.167	3.045	1.256	3.441	1.159	.815	.540	3.907	.002*	2,3,5,6 4-5,6
32	3.625	1.070	4.000	.889	3.760	1.001	2.864	1.272	3.590	1.018	3.117	1.121	2.135	.062	6.480	.000*	4-1,2,3,5 6-2,3
35	3.906	.995	3.632	.905	3.740	.964	3.054	1.177	3.977	.875	3.764	1.016	.974	.434	4.240	.001*	4-1,2,3,5,6
36	4.250	.879	3.673	.718	3.880	.895	3.351	1.033	3.795	.851	3.676	1.036	1.174	.323	3.788	.003*	1-2,4,5,6 4-3,5
37	3.687	.859	3.183	.882	3.680	1.038	3.216	1.031	3.590	.871	3.411	1.047	1.112	.355	2.365	.041*	2-1,3,5 4-1,3

Ek 4'ün devamı

40	4.218	.792	3.816	.882	4.120	.895	3.432	1.093	4.000	.835	3.705	1.115	1.945	.088	3.608	.004*	4-1,3,5 6-1,3
42	4.031	.932	3.653	.804	3.920	.876	3.405	.896	3.954	.776	3.823	.903	.335	.892	2.790	.018*	4-1,3,5,6
45	3.937	.948	3.469	.892	3.820	.983	3.297	.996	3.727	.727	3.529	1.107	1.608	.159	2.475	.033*	4-1,3,5 1-2
48	4.218	.750	3.734	.729	3.800	.947	3.378	.861	3.931	.846	3.676	.911	.761	.579	3.802	.002*	1-2,3,4,6 4-3,5
50	4.125	.751	3.734	.729	3.960	.781	3.486	.960	3.886	.868	3.647	.981	1.877	.099	2.707	.021*	1-2,4,6 4,3,5
52	4.000	.842	3.693	.769	3.820	.918	3.459	.869	3.659	.986	3.617	1.044	1.192	.314	1.471	.200	1-4
53	4.031	.782	3.653	.751	3.940	.866	3.405	.831	3.931	.873	3.558	1.106	2.010	.078	3.146	.009*	1-4,5 3-4,6 4-5
55	3.750	1.016	3.163	1.027	3.400	1.049	3.459	.930	3.272	.996	2.970	1.141	.153	.979	2.348	.042*	1-2,5,6 4-6
58	4.250	.718	3.816	.781	4.060	.793	3.702	.938	3.818	.921	3.705	1.000	1.350	.244	2.308	.045*	1-2,4,5,6
59	4.218	.750	3.673	.718	3.800	1.030	3.540	.836	3.704	.823	3.588	.988	1.658	.146	2.665	.023*	1-2,3,4,5,6
66	4.375	.870	4.285	.677	4.620	.602	4.351	.949	4.522	.731	4.000	.921	1.981	.082	2.995	.012*	3-2,6; 5-6
85	3.625	1.128	3.714	.978	3.880	1.118	4.000	1.000	3.954	.834	3.147	1.328	2.252	.050	3.173	.009*	6-2,3,4,5
87	3.531	1.163	3.673	1.028	3.860	.989	4.000	1.027	3.840	.887	2.970	1.424	2.710	.021*	4.182	.001*	6-1,2,3,4,5
88	3.687	1.090	3.734	.995	4.080	.922	3.945	.911	3.977	.848	3.294	1.243	2.116	.064	3.098	.010*	6-2,3,4,5
G																	
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
												Kruskal-Wallis Testi					
												FOG					
												Kay-kare	SD	P			
2	159.22	113.34	135.47	102.09	120.80	113.72	16.648	5	.005*	1-2.4.5.6; 3-4							
10	149.86	113.50	121.13	102.05	144.41	112.87	14.954	5	.011*	1-2.4.6; 5-2.4.6							
11	156.05	104.16	130.37	115.12	124.86	117.99	12.692	5	.026*	1-2.4.6; 2-3							
15	151.77	119.17	121.37	93.01	136.18	123.03	15.043	5	.010*	1-2.3.4.6; 4-5							
16	144.80	104.51	133.92	110.85	135.56	113.66	11.776	5	.038*	1-2.4.6; 2-4.6							
17	155.22	108.21	141.17	98.84	129.60	108.63	20.031	5	.001*	1-2.4.6; 3-2.4.6; 4-5-6							
26	137.44	105.98	138.55	99.20	141.77	116.29	15.356	5	.009*	2-1.3.5; 4-1.3.5							
33	151.38	111.40	140.80	106.31	125.86	104.91	15.012	5	.010*	1-2.4.6; 4-3.5; 3-6							
46	160.73	111.20	136.54	96.80	106.13	106.13	22.006	5	.001*	1-2.4.6; 3-4.6; 4-5							
49	139.59	121.26	137.67	111.20	95.51	95.51	11.552	5	.041*	6-1.2.3.5							
51	155.67	109.16	145.41	91.19	112.68	112.68	24.281	5	.000*	1-2.4.6;3-2.4.6; 4-5							
67	139.03	99.30	140.19	128.05	99.97	99.97	16.434	5	.006*	2-1.3.5; 6-1.3.4.5; 3-4							
81	114.50	121.66	137.50	143.61	120.91	95.50	12.122	5	.033*	6-2.3.4.5							
83	113.22	112.70	142.11	137.66	138.82	86.13	20.279	5	.001*	6-1.2.3.4.5; 1-3.5							
84	119.84	102.41	138.35	134.65	151.42	87.24	24.816	5	.000*	6-1.3.4.5; 5-1.2; 2-3.4							
86	117.33	115.81	131.39	143.15	136.62	90.43	14.152	5	.015*	6-1.2.3.4.5							
87	114.27	121.78	133.60	144.28	130.66	87.94	14.769	5	.011*	6-1.2.3.4.5							
89	129.08	117.43	140.70	125.65	129.72	91.32	11.606	5	.041*	6-1.2.3.4.5							

Ek 4'ün devamı

90	130.59	113.09	137.61	134.93	134.84	83.96	17.023	5	.004*	6-1.2.3.4.5
91	121.14	117.35	131.34	139.58	142.91	80.44	20.083	5	.001*	6-1.2.3.4.5
92	121.23	113.45	136.39	131.22	140.35	90.96	13.897	5	.016*	6-1.2.3.4.5
93	120.30	110.01	133.63	140.82	143.41	86.44	19.339	5	.002*	6-1.2.3.4.5; 2-4.5
94	124.20	120.50	136.94	144.46	127.25	79.74	19.543	5	.002*	6-1.2.3.4.5
95	117.22	121.97	133.79	137.58	131.80	90.43	11.959	5	.035*	6-1.2.3.4.5
Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları										
	1-5 Yıl n=23 (1)	6-10 Yıl n=49 (2)	11-15 Yıl n=65 (3)	16-20 Yıl n=38 (4)	21- 25 Yıl n=22 (5)	26 Yıl ve Üz. n=49 (6)	Homojenlik Testi		Anova	FOG
	— X SS	— X SS	— X SS	— X SS	— X SS	— X SS	Leve- ne	p	F	P
4	3.043 3.043	.928 3.346	3.538 3.538	.849 3.473	.761 3.473	3.181 3.181	1.186	.317	2.646	.024* 6-1.2.5 1-3
23	2.739 2.739	1.251 2.530	1.276 2.461	1.199 2.868	1.359 2.868	3.045 3.045	1.574	.168	3.148	.009* 6-2.3
32	3.043 3.043	1.223 3.816	1.252 3.353	1.124 3.789	1.069 3.789	3.500 3.500	1.468	.201	2.336	.043* 2-1.3 1-4
33	3.043 3.043	1.223 3.775	1.005 3.553	1.132 3.789	1.094 3.789	3.181 3.181	.876	.498	2.465	.034* 1-2.3.4 5-2.4
87	2.913 2.913	1.378 3.857	1.080 3.707	1.100 3.631	.997 3.631	3.727 3.727	.737	.596	2.695	.022* 1-2.3.4.5.6
91	3.000 1.446	3.673 1.214	3.800 1.120	3.631 1.120	.970 3.631	3.863 1.166	1.805	.113	2.334	.043* 1-2.3.4.5.6
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi										
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi		FOG	
							Kay-kare	SD	P	
46	108.02	136.03	125.55	141.54	74.64	123.47	17.333	5	.004*	5-2.3.4.6

Ek 5: Uygulama Öğretim Elemanı Verilerine İlişkin Analizler

Cinsiyet Değişkenine Göre Standartların Gerçekleşmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları																	
M	Kadın (n= 4; % 7.5)				Erkek (n= 49; % 92.5)				t ve p Değerleri		Levene Testi						
N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p	F	P									
8	4.000	.000	3.387	.758	1.600	.116	9.040	.004*									
15	4.000	.000	3.346	.830	1.559	.125	9.629	.003*									
27	3.250	.957	2.244	.947	2.039	.047*	.012	.913									
31	3.500	1.000	2.000	1.190	2.445	.018*	.141	.709									
46	4.000	.000	3.387	.861	1.409	.165	11.48	.001*									
57	4.000	.000	3.306	1.024	1.342	.185	8.598	.005*									
58	4.000	.000	3.367	.950	1.319	.193	8.664	.005*									
59	4.000	.000	2.795	1.098	2.172	.035*	10.23	.002*									
69	4.000	.000	3.428	1.190	.952	.346	9.334	.004*									
90	4.750	.500	3.183	1.166	2.646	.011*	3.158	.082									
91	4.750	.500	3.183	1.184	2.607	.012*	2.248	.140									
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi																	
Sıra Ortalaması					Sıra Ortalaması					Anlamlılık Düz.		MWU					
8	40.50				25.90				.043*		44.000						
59	43.00				25.69				.025*		34.000						
ABD Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
SÖ ABD n=10 (1)		SBÖ ABD n=11 (2)		FBÖ ABD n=7 (3)		TÖ ABD n=10 (4)		EB ABD n=7 (5)		Diğer n=8 (6)		Homojenlik Testi		Anova		FOG	
$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P		
4	3.100	.737	2.636	.674	2.000	.816	3.600	.699	2.857	.899	2.625	.798	.557	3.755	.006*	4-2,3,6 1-3	
9	3.500	.971	3.545	.687	2.285	1.112	4.000	.471	3.000	1.000	3.875	2.312	.059	4.617	.002*	3-1,2,4,6 4-3	
10	3.100	.737	2.818	.750	2.571	.975	3.800	1.032	2.857	.690	3.500	1.004	.426	2.868	.024*	4-2,3,6 3-6	
13	3.500	.971	2.727	.904	2.285	.755	3.400	.699	2.714	.951	3.250	.514	.765	2.531	.041*	3-1,4,6 1-2	
14	3.300	1.059	2.727	.904	1.857	.377	3.400	.966	2.714	.755	3.000	1.315	.274	3.321	.012*	3-1,2,4,6	
15	3.500	.849	3.454	.687	2.571	.534	3.900	.567	3.285	1.112	3.375	1.349	.260	2.609	.037*	3-1,2,4,6	
16	3.400	.843	2.818	.873	2.571	.786	3.600	.966	2.428	.786	2.875	.178	.970	2.506	.043*	4-2,3,5 1-5	
20	3.400	.516	3.000	.774	2.428	.975	3.700	.674	2.714	.951	3.500	.610	.693	3.342	.012*	3-1,4,6 4-2,5	
21	3.500	.707	3.000	.894	2.285	.755	4.300	.674	3.714	.951	3.250	.972	.445	4.959	.001*	3-1,4,5,6 4-1,2,3,6	
34	3.600	.843	2.636	.674	2.285	1.112	3.600	.843	3.571	.534	3.250	1.301	.280	3.522	.009*	2-1,4,5 3-1,4,5,6	

Ek 5'in devamı

35	3.600	.699	3.272	.646	2.857	1.069	4.200	.632	4.142	.690	3.875	.640	.630	.678	4.218	.003*	2-4,5 3-1,4,5,6
42	4.000	.942	3.000	.774	2.571	.534	3.200	.918	3.571	.534	3.250	1.281	1.019	.418	2.632	.035*	1-3,4
50	3.500	.527	3.454	.687	2.857	1.214	4.300	.948	3.285	.951	3.750	1.035	2.259	.064	2.509	.043*	4-1,2,3,5
57	3.300	.948	3.727	.904	2.285	1.112	3.900	.737	3.285	.755	3.250	1.035	.874	.506	3.007	.020*	3-1,2,4,5,6
61	3.900	1.100	3.909	.831	2.571	1.272	4.400	.699	4.000	1.154	3.625	.916	1.305	.278	3.062	.018*	3-1,2,4,5,6
77	3.200	1.032	3.090	1.044	2.428	.975	3.700	.948	4.285	.755	3.625	1.060	.316	.901	3.054	.018*	5-1,2,3 3-4,6
Fakülte Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	FÜ EF n=4 (1)	EÜ EF n=18 (2)	AÜ KKEF n=8 (3)	DÜ ZGEF n=11 (4)	İÜ EF n=4 (5)	AİÇÜ EF f=8 (6)							Homojenlik Testi	Anova		FOG	
	- X	- SS	- X	- SS	- X	- SS	- X	- SS	- X	- SS	- X	- SS	Leve- ne	p	F	P	
1	2.500	1.290	3.333	.685	4.000	.755	2.909	.700	4.000	.816	3.375	.517	1.114	.366	3.683	.007*	1-2,3,5 3-2,4 4-5
2	2.750	.500	3.444	.704	3.875	.834	2.727	.646	3.250	1.258	3.125	.640	1.003	.427	2.883	.024*	3-1,4,6 2-4
3	2.500	1.290	3.500	.923	3.625	.916	2.818	.750	2.750	.957	2.625	.517	1.112	.367	2.555	.040*	1-2,3 2-4,6 3-6
4	1.750	.957	2.833	.985	3.375	.916	2.727	.646	3.500	.577	2.750	.707	1.275	.290	2.498	.044*	1-2,3,5
6	2.250	.500	3.333	.594	3.250	.886	3.000	.447	3.500	.577	2.875	.640	1.612	.175	2.695	.032*	1-2,3,4,5
9	3.000	.816	3.444	.983	4.250	.707	3.090	.831	4.000	.816	3.000	.925	.539	.746	2.593	.038*	3-1,2,4,6
10	2.250	.500	3.111	.758	3.625	.916	2.727	.904	4.250	.957	3.125	.353	1.745	.143	3.954	.004*	5-1,2,4,6 3-1,4
15	3.500	.577	3.444	.704	4.125	.640	2.818	.750	3.500	.577	3.250	1.035	.575	.719	2.922	.022*	3-2,4,6 2-4
16	2.000	.816	3.166	.923	3.500	.925	2.545	.820	3.750	.500	2.875	.640	1.009	.423	3.190	.015*	1-2,3,5 3-4
17	3.500	1.290	3.666	.907	4.250	.462	2.818	.603	4.250	.957	3.125	.640	2.099	.082	4.247	.003*	4-2,3,5 6-3,5
22	3.000	1.154	4.166	1.098	3.875	1.246	2.545	.687	2.500	1.000	4.375	.916	.525	.756	5.701	.000*	4-2,3,6 5-2,3,6 6-1,5
28	1.750	.957	3.277	1.319	3.500	1.069	2.272	.646	2.500	.577	3.250	1.164	1.650	.165	2.844	.025*	1-2,3,6 4-2,3

Ek 5'in devamı

29	3.250	1.707	3.444	1.041	4.125	.640	2.727	.646	4.500	1.000	3.500	.925	2.192	.071	3.033	.019*	4-3.5
36	3.250	.957	3.611	.849	4.125	.640	3.000	.632	3.250	.500	3.000	.534	1.715	.150	3.132	.016*	3-5.6 2-4
37	1.750	.957	2.944	.802	3.000	1.069	2.818	.603	3.750	.500	3.000	.755	.520	.760	2.640	.035*	1-2.3.4.5.6
40	2.500	1.290	3.555	.983	4.000	.755	3.090	.831	4.250	.500	3.875	.991	.775	.573	2.622	.036*	1-2.3.5.6 4-3.5
44	2.500	1.290	2.944	.872	4.000	.534	3.000	.774	3.500	1.000	3.250	.462	1.616	.174	2.787	.028*	3-1.2.4
45	2.500	.577	2.888	.832	3.750	.707	2.454	.820	3.500	1.000	3.000	.534	1.040	.405	3.330	.012*	3-1.2.4 4-5
60	3.000	1.632	3.222	.942	4.375	.916	3.000	.774	4.750	.500	3.625	1.302	.818	.543	3.482	.009*	3-1.2.4 5-2.4
63	3.000	1.825	3.888	1.022	3.875	.991	3.363	.924	2.750	.500	4.750	.707	2.017	.093	3.242	.014*	6-1.2.4.5 2-5
70	3.250	.500	3.722	1.227	4.125	.640	3.363	.809	4.750	.500	4.500	.7559	1.485	.213	2.677	.033*	1-5.6 4-5.6
84	2.000	.816	4.166	.985	3.625	1.187	3.272	.646	3.750	.500	4.000	.925	2.136	.077	4.362	.002*	1-2.3.4.5.6 2-4
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi				FOG						
							Kay-kare	SD	P								
8	18.00	30.86	37.31	22.68	26.25	18.81	11.349	5	.045*		3-1.4.6						
21	27.00	27.14	28.31	17.68	46.75	28.31	11.597	5	.041*		5-1.2.3.4.6						
31	20.75	22.89	28.69	25.95	20.75	42.25	11.674	5	.040*		6-1.2.3.4.5						
83	14.38	30.53	24.62	18.09	35.88	35.56	12.488	5	.029*		1-2.3.5.6; 4-2.5.6						
Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları																	
	1-5 Yıl n=6 (1)	6-10 Yıl n=6 (2)	11-15 Yıl n=8 (3)	16-20 Yıl n=7 (4)	21-25 Yıl n=11 (5)	26 Yıl ve Üz. n=15 (6)	Homojenlik Testi		Anova		FOG						
	— X	SS	— X	SS	— X	SS	Leve-ne	p	F	P							
34	2.166	.752	3.000	1.264	3.750	.462	2.144	.077	3.124	.016*	1-3.5.6 4.3.6						
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi																	
	Sıra Ort. (1)	Sıra Ort. (2)	Sıra Ort. (3)	Sıra Ort. (4)	Sıra Ort. (5)	Sıra Ort. (6)	Kruskal-Wallis Testi				FOG						
							Kay-kare	SD	P								
69	11.08	19.67	35.81	26.86	24.50	33.50	14.319	5	.014*		1-3.4.5.6; 2-3.6						
75	14.67	25.67	36.69	17.57	27.68	31.20	11.459	5	.043*		1-3.6; 4-3.6						

Ek 6: Uygulama Yapılan İlgili Milli Eğitim Müdürlükleri ile Bu Müdürlüklere Bağlı Uygulama Okullarının Listesi

Milli Eğitim Müdürlükleri	Uygulama Okulları			Sayı- sı
ELAZIĞ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Evrenpaşa İÖÖ	Nahit Ergene İÖÖ	Cumhuriyet İÖÖ	12
	Mezre İÖÖ	Doğuken İÖÖ	Bahçelievler İÖÖ	
	Elazığ İÖÖ	Milli Egemenlik İÖÖ	İsmetpaşa İÖÖ	
	Namık Kemal İÖÖ	Dumlupınar İÖÖ	Yücel İÖÖ	
AĞRI İl Milli Eğitim Müdürlüğü	75. Yıl İÖÖ	Baloluk İÖÖ	Kadir Has İÖÖ	35
	Gazi İMKB İÖÖ	Ozanlar-2 İÖÖ	Murat İÖÖ	
	Özel Bilgi Koleji	Hıdır İÖÖ	M.Kemal İÖÖ	
	Cumhuriyet İÖÖ	Adımova İÖÖ	Ş.Sarçoğlu İÖÖ	
	15 Nisan İÖÖ	Suçatağı İÖÖ	Taştekne İÖÖ	
	Alparslan İÖÖ	Yazılı İÖÖ	Murathan İÖÖ	
	İ. Çeçen İÖÖ	Yoncalı İÖÖ	Aslangazi İÖÖ	
	F.S.Mehmet İÖÖ	Muratbucağı İÖÖ	Anakaya İÖÖ	
	Alparslan İÖÖ	Küpkıran-1 İÖÖ	Güvence İÖÖ	
	M.Kemal İÖÖ	Eğribelen İÖÖ	Yurtpınar İÖÖ	
	B.Uysal İÖÖ	Çamurlu İÖÖ	Bölükbaşı İÖÖ	
	Ozanları-1 İÖÖ	Eskiharman İÖÖ		
DİYARBAKIR İl Milli Eğitim Müdürlüğü	M. Sabri Güzel İÖÖ	Ş. Albay Güner Ekinci İÖÖ	Arif Eminoğlu İÖÖ	10
	Şair Sırrı Hanım İÖÖ	Fevziçakmak İÖÖ	Yenişehir İÖÖ	
	Gazi İÖÖ	Mehmetçik İÖÖ	Cemil Özgür İÖÖ	
	Ş. Y. Bahtiyar Er İÖÖ			
ERZURUM İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Sabancı İÖÖ	Ö. Nasuhi Bilmen İÖÖ	Mehmet Akif İÖÖ	42
	Kültür Kurumu İÖÖ	Evliya Çelebi İÖÖ	İsmetpaşa İÖÖ	
	Polis Amca İÖÖ	50. Yıl İÖÖ	Cemal Gürsel İÖÖ	
	Turgut Özal İÖÖ	Odalar Borsalar İÖÖ	Veyis Efendi İÖÖ	
	Saltukbey İÖÖ	İbni Sina İÖÖ	Tatbikat İÖÖ	
	Atatürk İÖÖ	Başöğretmen İÖÖ	23 Temmuz İÖÖ	
	Ömer Duygun İÖÖ	Gazi Ahmet İÖÖ	Kocatepe İÖÖ	
	Yunus Emre İÖÖ	Yahya Kemal İÖÖ	Aziziye İÖÖ	
	Şair Nefi İÖÖ	İ.M.K. Borsası İÖÖ	Celal Akın İÖÖ	
	Gazi Ahmet Şair Nefi	Vali Hafız Paşa İÖÖ	Ömer Nasuhi İÖÖ	
	Yahya Kemal İÖÖ	Palandöken İÖÖ	Zub. Hanım İÖÖ	
	Celal Akın İÖÖ	Cumhuriyet İÖÖ	70. Yıl İÖÖ	
	Ahmet Yesevi İÖÖ	Edip Somunoğlu İÖÖ	A. Şerif Beybu İÖÖ	
	Mehmetçik İ İÖÖ	Kayakyolu İÖÖ	50. Yıl İ.Ö.	
ERZİNCAN İl Milli Eğitim Müdürlüğü	M. İlyas Aksoy İÖÖ	Hayrettinpaşa İÖÖ	Gürsel İÖÖ	32
	Güvenlik İÖÖ	Atatürk İÖÖ	Sümer İÖÖ	
	V. Recep Yazacıoğlu	İnönü İÖÖ	Şeker İÖÖ	
	Akşemsettin İÖÖ	Fırat İÖÖ	V. Metin İlyas İÖÖ	
	Cumhuriyet İÖÖ	75. Yıl İÖÖ	Yunus Emre İÖÖ	
	Ziya Gökalp İÖÖ	M. Akif Ersoy İÖÖ	Fevzi Efendi İÖÖ	
	TT Binali Yıldırım	Salih Erkan İÖÖ	Osman Gazi İÖÖ	
	İMKB M. Z. Paşa İÖÖ	Org. S. Demircioğlu İÖÖ	75. Yıl İMKB İÖÖ	
	Bahçelievler İÖÖ	İMKB Müşir Zeki P. İÖÖ	Yavuz Selim İÖÖ	
	Merkez İÖÖ	Salih Erkan İÖÖ	Göktürk İÖÖ	
	Fatih İÖÖ	Melikşah İÖÖ		
MALATYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Sümer İÖÖ	A. Kadir Eriş	Türkiyem İÖÖ	17
	Kemal Özalper İÖÖ	Rahmi Akıncı İÖÖ	Fırat İÖÖ	
	Kazım Karabekir İÖÖ	Derme İÖÖ	I. Hasan Varol	
	I. Hasan Varol İÖÖ	Öğretmenler İÖÖ	M. Öz mumcu İÖÖ	
	Fatih İÖÖ	30 Ağustos İÖÖ	H. Sönmezay İÖÖ	
	Atatürk İÖÖ	Vakıfbank İÖÖ		

Ek 7: MEB Uygulama İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-153 / 11305
Konu : Araştırma İzni

22/05/2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 15.05.2009 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00.00-510-598/6793 sayılı yazı
 b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Etem YEŞİLYURT'un "Öğretmenlik Uygulamalarında Yansıtıcı Sorgulama ve Stake Modeline Göre Bir Değerlendirme" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Elazığ, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Erzincan ve Malatya illerindeki ilköğretim okullarında görevli okul koordinatörü, yönetici ve öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (5 sayfa – 119 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının, Elazığ, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Erzincan ve Malatya illerindeki ilköğretim okullarında görevli okul koordinatörü, yönetici ve öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Halil Rahman AÇAR

Dr. Halil Rahman AÇAR
 Bakan a.
 Daire Başkanı

EK :
 1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-5 Sayfa)
 2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
 06570 Maltepe/ANKARA
 Tel : 0 312 230 36 44
 Faks : 0 312 231 62 05
 earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haydiokula.org



www.bilgisayarligimdestek.org

Ek 8: Atatürk Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.12.71.00
Konu : Anket Uygulaması

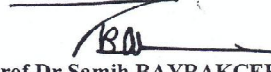
10.05.2009 1079

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: 18.05.2009 tarihli 12015 kayıt numaralı akış fişiniz

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ethem YEŞİLYURT'un "Öğretmenlik Uygulamalarında Yansıtıcı Sorgulama ve Stake Modeline Göre Bir Değerlendirme" konulu tez çalışması ile ilgili anketin Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümünde uygulanması ilgili bölüm başkanlığınca ve Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof.Dr.Samih BAYRAKÇEKEN
Dekan Vekili

Ek 9: Fırat Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

SAYI : B.30.2.FIR.0.70.00.00-510-599/ -4392
KONU : Etem YEŞİLYURT

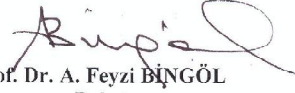
15/05/2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 14/05/2009 tarih ve 1250 sayılı yazılarınız.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Etem YEŞİLYURT'un, "Öğretmenlik Uygulamalarında Yansıtıcı Sorgulama ve Stake Modeline Göre Bir Değerlendirme" konulu tezi ile ilgili geliştirdiği anketini, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.


Prof. Dr. A. Feyzi BİNGÖL
Rektör

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ
Telefon (0424) 2370000 – (3081-3082)
Fax (0424) 241 55 35

www.firat.edu.tr

Ek 10: İnönü Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2.İNÜ.0.71.02/292/3688-2668
Konu : Anket Uygulaması

02 HAZİRAN 2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ELAZIĞ

İlgi: 15.05.2009 tarih ve 6783 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Etem YEŞİLYURT'un, "Öğretmenlik Uygulamalarında Yansıtıcı Sorgulama ve Stake Modeline Göre Bir Değerlendirme" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapması Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

İİM

Prof. Dr. İlhan İÇEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Yazın No	
Yazın Tarihi	02 HAZİRAN 2009
Yazın Durumu	
Yazın İçeriği	
Yazın Görevlisi	
Yazın Kontrolü	
Yazın İmzası	

Ek 11: Dicle Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

EFQM
Committed to excellence

Sayı :B.30.2.DİC.0.72.00.00/4(2-7376
Konu: Etem YEŞİLYURT

12.06/2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ELAZIĞ

İlgi: 15.05.2009 tarih ve 6789 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Etem YEŞİLYURT'un "Öğretmenlik Uygulamalarında Yansıtıcı Sorgulama ve Stake Modeline Göre Bir Değerlendirme" konulu tezi ile ilgili geliştirdiği anket uygulamasını Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa ARICA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 12: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.AİÇ.0.00.00.00/1080
Konu : Anket Uygulaması

21.05.2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ELAZIĞ

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 15.05.2009 tarih ve B.30.FIR.0.70.00-510-599/6791 sayılı yazısı.

İlgi tarih ve sayılı yazı gereğince; Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Etem YEŞİLYURT'un, **"Öğretmenlik Uygulamalarında Yansıtıcı Sorgulama ve Stake Modeline Göre Bir Değerlendirme"** konulu tezi ile geliştirdiği anketini Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz / rica ederim.

Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT
Rektör V.

[illegible]

ÖZGEÇMİŞ

Erzurum ili Şenkaya ilçesinde 1980 yılında dünyaya geldi. İlkokul öğrenimini Yaymeşe Köyü Şenkaya, ortaokul öğrenimini Oltu/Erzurum ve lise öğrenimini İspir/Erzurum'da tamamladı. 2000 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Makine Eğitimi Bölümü Otomotiv Öğretmenliği'ni kazandı ve lisans öğrenimini 2004 yılında tamamladı. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü'nde tezli yüksek lisansa başladı ve 2006 yılında "Öğretmenlerin Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanma Durumlarını Etkileyen Faktörler" başlıklı tez çalışmasını sunarak yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2006 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrenimine başladı. 2007 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi ünvanı ile göreve başladı ve Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ne görevlendirildi. Görevine devam etmektedir ve evlidir.

Yayınlar ve Diğer Çalışmalar

1. **Yeşilyurt, E.** (2007). Yeni İlköğretim Programları Temel Niteliklerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Göre Değerlendirilmesi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(3) 164-167.
2. **Yeşilyurt, E.** (2007). Öğretim Araç-Gereçleri Kullanımına Etki Eden Faktörler, *e-Journal of New World Sciences Academy (NEWSA) Social Sciences*, 2(4), 300-312.
3. **Yeşilyurt, E.** ve Çankaya, İ. H. (2007). Toplantı Yönetimi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 188-193.
4. **Yeşilyurt, E.** (2008). Eğitim Programlarının Hedeflerine Ulaşılması Bağlamında Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarına Olan Kazanımları, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 23-42.
5. **Yeşilyurt, E.**, Çankaya, İ. H. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), 274-295.
6. Kuzu, H. ve **Yeşilyurt, E.** (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
7. Kuzu, H. ve **Yeşilyurt, E.** (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araçlarını Kullanım Düzeyleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(357), 25-33.
8. **Yeşilyurt, E.** (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
9. **Yeşilyurt, E.** (2009). Okul Kültürünün Öğretim Başarısına Olan Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği), *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
10. **Yeşilyurt, E.** (2009). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere Yönelik Algıları (Elazığ İli Örneği), *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(183), 169-189.
11. **Yeşilyurt, E.** (2010). Öğretmen Adayları Niteliklerinin İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Uygunluğunun Değerlendirilmesi, *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2010), 25-37.
12. **Yeşilyurt, E.** (2010). Fen ve Teknoloji Dersinde (6., 7. ve 8 Sınıf) Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
13. Semerci, N. ve **Yeşilyurt, E.** (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.
14. Semerci, N. ve **Yeşilyurt, E.** (2010). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Etem YEŞİLYURT

Elazığ - Temmuz, 2010