

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DERS PLANI
HAZIRLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYBÜKE MERVE DAVRAN

**ANKARA
OCAK, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DERS PLANI
HAZIRLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYBÜKE MERVE DAVRAN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. FATMA MIZIKACI

**ANKARA
OCAK, 2020**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aybüke Merve DAVRAN adlı öğrencinin hazırladığı “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Berna ASLAN

Üye

Doç. Dr. Fatma MIZIKACI

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN

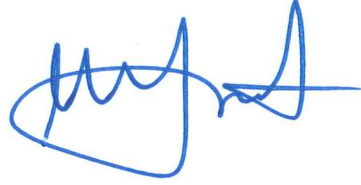
ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 29.01.2020. tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Aybüke Merve DAVRAN

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DERS PLANI HAZIRLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI

DAVRAN, Aybüke Merve

Yüksek Lisans Tezi, Eēitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doē. Dr. Fatma MIZIKACI

Ocak, 2020, xiv + 163 sayfa

Bu araştırmanın amacı, eēitim fakültesi dördüncü sınıf  ērencilerinin  ēretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalarını  ērenci görüşleri aēısından deēerlendirmektir. Araştırmanın  rneklemini, Ankara Üniversitesi Eēitim Bilimleri Fakültesi 4. sınıfta  ērenim gören 156  ērenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel desenin kullanıldıēı tarama modelindedir. Veri toplama araēları, “ ēretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları  lēēēi ve Anketi” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, Tek Yönlü ANOVA ve LSD testleri; nitel verilerin analizinde betimsel istatistik, betimsel analiz ve iēerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre,  ērencilerin  ēretmenlik Uygulaması dersinde  ēretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olduēu belirlenmiştir.  ērencilerin  ēretmenlik Uygulaması dersinde  ēretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatım sayısı ve uygulama  ēretmeni tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermektedir.  ērencilerin  ēretmenlik Uygulaması dersinde ders planlama aşamalarını uygulama düzeyleri, ders planı hazırlama sayısına göre farklılık göstermektedir.  ērenciler, ders planı hazırlama aşamasında  ērencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate aldıklarını, plan hazırlamada yeterlik kazandıklarını ve

uygulama ğretim üyesinin destek sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler, ders planlarında en sık sunuş yoluyla ğretim stratejisini, anlatım yöntemini ve soru-cevap yöntemini tercih etmiştir. Öğrencilerin ğretim strateji, yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler öğrenci özellikleri, dersin kazanımları ve konu ya da ders özellikleridir. Öğrenciler, ders planlarını uygulama aşamasında sınıf yönetiminde zorlandıklarını, planı uygulamaya tam aktarmaya dikkat ettiklerini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark ettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi paydaşlarının izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin geliştirilmesi ve denetlenmesi hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede önemli görölmektedir. Sonuç olarak, araştırma kapsamında elde edilen bulguların hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen yeterliklerini destekleyecek şekilde tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin önemine yönelik ilgili tüm paydaşlara farkındalık kazandırması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlik uygulaması dersi, ders planı hazırlama, ğretim stratejileri, ğretim yöntemleri, ğretim teknikleri.

ABSTRACT

THE SITUATIONS OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS IN LESSON PLANNING AND PRACTICE WITHIN THE TEACHING PRACTICUM COURSE

DAVRAN, Aybüke Merve

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma MIZIKACI

January, 2020, xiv + 163 pages

The aim of this study is to examine the implementations of the fourth grade students of the Faculty of Education within the scope of Teaching Practicum course in terms of students' opinions. The sample group consisted of 156 students studying at the 4th grade at Ankara University Faculty of Educational Sciences. The research is in the survey model using quantitative pattern study. The data collection instruments, “Teacher Practicum Course Lesson Planning and Implementation Situations Scale” and “Teacher Practicum Course Lesson Planning and Implementation Situations Questionnaire” were developed by the researcher. In the analysis of quantitative data descriptive statistic, One-Way ANOVA and LSD tests were used; in the analysis of qualitative data descriptive statistic, descriptive analysis and content analysis methods were used.

The findings of the study revealed that students’ implementation levels of stages of teaching process in Teaching Practicum course are high. The students’ implementation levels of stages of teaching process in Teaching Practicum course differ according to number of lecture and the number of views by the mentor teacher. The students’ implementation levels of stages of planning of lesson in Teaching Practicum course differ according to number of lesson plan. The students stated that they gained proficiency in preparing the plan within the stage of preparing of lesson plan, and that they took into account the readiness levels of the students and that the supervisor provided support. The

students prefer the most frequently direct instruction, lecture and question-answer in their lesson plans. The factors influencing students' choice of teaching strategy, method and technique are student characteristics, course outcomes, and subject or course characteristics. The students stated that they had difficulty classroom management within the stage of implementation, and they were careful to transfer the plan to the implementation fully and realized the individual differences of the students.

The development and supervision of Teaching Practicum course stakeholders' monitoring and evaluation activities are considered important in pre-service teacher education. In this sense, the findings obtained in the research are expected to contribute in terms of designing pre-service teacher education to support teacher competencies and raising awareness among all stakeholders regarding the importance of Teaching Practicum course.

Key Words: teaching practicum course, lesson planing, instructional strategies, instructional methods, instructional techniques.

ÖNSÖZ

Öğretmenlik uygulaması çalışmaları, öğretmenlerin mesleki yetkinliğe ulaşabilmesi için alanyazında son derece önemli görülmektedir. Öğrencilerin teorik bilgilerini uygulama fırsatı veren çalışmaların, en etkili öğrenme şekillerinden biri olduğu ifade edilmektedir.

Bu araştırmamda bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, beni yönlendiren, desteğini benden esirgemeyen, yoğun çalışma temposuna rağmen her zaman vakit ayıran değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Fatma MIZIKACI başta olmak üzere değerli jüri üyelerim Sayın Doç. Dr. Berna ASLAN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi GÜLÇİN TAN ŞİŞMAN'a araştırmama katkılarından ve desteklerinden dolayı teşekkür ve minnetlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans programım boyunca bilgi ve birikimleriyle yol gösteren Ankara Üniversitesinin değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde bana sınıflarını açan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değerli hocalarına; vakit ayırıp ölçekleri ve anketleri yanıtlayan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin dördüncü sınıf öğrencilerine ayrıca teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan, cesaretlendiren ve beni yeni ufuklara yolculuğa teşvik eden canım anneme, babama, kardeşime ve eşime sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR/SİMGELER	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Amaç.....	7
Önem	7
Sınırlılıklar.....	8
Sayıtlar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN	11
Temel Kavram ve Tanımlar.....	11
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programları	12
Öğretmenlik Uygulaması Dersi	19
Öğretmenlik Meslekî Yeterlikleri.....	25
Ders Planlama.....	29
Genel Öğretim İlkeleri.....	33
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	36
Öğretim Hizmetinin Niteliği.....	41
İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM 3	47
YÖNTEM	47
Araştırmanın Modeli	47
Evren ve Örneklem	49
Verilerin Toplanması.....	50
Veri Toplama Araçları	50
Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları	
Ölçeği (ÖDPUÖ).....	50
Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları	
Anketi (ÖDPUA).....	61

Verilerin Analizi	62
ÖDPU Ölçeğine İlişkin Verilerin Analizi	63
ÖDPU Anketine İlişkin Verilerin Analizi	64
BÖLÜM 4.....	69
BULGULAR VE YORUMLAR	69
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
2a Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
2b Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
2c Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
2d Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
2e Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
Araştırma Bulgularının Özeti	123
BÖLÜM 5.....	127
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	127
Sonuçlar	127
Öneriler	129
Araştırmaya Yönelik Öneriler	129
Uygulamaya Yönelik Öneriler	130
KAYNAKLAR.....	131
EKLER	151
EK 1. Etik Kurul Onayı	
EK 2. Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma İzni	
EK 3. Ankara Üniversitesi Araştırma İzni	
EK 4. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği	
EK 5. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketi	
EK 6. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği ve Anketi Aydınlatılmış Onam Formu	
BENZERLİK BİLDİRİMİ	161
ÖZGEÇMİŞ.....	163

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. 1983 Yılı Eğitim Fakülteleri Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri	13
Tablo2. 1997 Yılı Eğitim Fakülteleri Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri	14
Tablo3. 2007 Eğitim Fakülteleri Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri.....	15
Tablo 4. 2018 Yılı Eğitim Fakülteleri Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri	18
Tablo5. 2007 Yılı Lisans Programlarına İlişkin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Dağılımı	21
Tablo 6. Öğrencilerin Bölüm, Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımı	49
Tablo 7. Alt Araştırma Problemleri ve İlgili Veri Toplama Aracı	50
Tablo 8. Faktör Analizi Varsayımlarına İlişkin Ölçek Sonuçları	52
Tablo 9. Madde Toplam Korelasyonu Sonuçları	53
Tablo 10. Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları	54
Tablo 11. ÖDPU Ölçeği DFA Sonuçları	55
Tablo 12. ÖDPU Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları	58
Tablo 13. Madde-Toplam Korelasyonu ve Üst%27-Alt %27 Gruplarının Karşılaştırması	59
Tablo 14. ÖDPU Ölçeği Değerlendirme Ölçütleri	60
Tablo 15. Verilerin Analiz Süreci	62
Tablo 16. Öğrencilerin Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik Seçimleri ile İlgili Değerlendirmelerine İlişkin Tema ve Kodlar	66
Tablo 17. Ders Planı Oluşturma Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	66
Tablo 18. Uygulama Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	67
Tablo 19. ÖDPU Ölçeği ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler	69
Tablo 20. Öğrencilerin Ders Anlatım Sürelerinin Dağılımı	72
Tablo 21. ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Süresi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 22. ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları	73
Tablo 23. Öğrencilerin Ders Planı Hazırlama Sayılarının Dağılımı	75
Tablo 24. ÖDPU Ölçeği Ders Planı Hazırlama Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	76
Tablo 25. ÖDPU Ölçeği Ders Planı Hazırlama Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	77

Tablo 26. Öğrencilerin Ders Anlatım Sayılarının Dağılımı	79
Tablo 27. ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	80
Tablo 28. ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	81
Tablo 29. Öğrencilerin Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayılarının Dağılımı	83
Tablo 30. ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	84
Tablo 31. ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	85
Tablo 32. Öğrencilerin Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayılarının Dağılımı	88
Tablo 33. ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	89
Tablo 34. ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	90
Tablo 35. Ders Planı Oluşturma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	92
Tablo 36. Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik Seçimlerinin Dağılımı	97
Tablo 37. Öğrencilerin Öğretim Stratejisi Seçimini Etkileyen Faktörlerin Dağılımı.....	98
Tablo 38. Öğrencilerin Öğretim Yöntem ve Teknik Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin Dağılımı	104
Tablo 39. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	115

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. 2007 Yılı Öğretmen Yetiştirme Programlarına Ait Derslerin Dağılımı	15
Şekil 2. Öğretim Sürecinin Aşamaları	30
Şekil 3. Uygulama Öğrencilerinin Ders Planı Örneği	32
Şekil 4. Araştırma Sürecine İlişkin Akış Şeması	48
Şekil 5. ÖDPU Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği	54
Şekil 6. DFA Sonrası ÖDPU Ölçeğine İlişkin Model	58
Şekil 7. Öğrencilere Uygulanan Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Analiz Aşamaları	65

KISALTMALAR ve SİMGELER

ETUCE	European Trade Union Committee for Education
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCEE	National Center on Education and The Economy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	Yükseköğretim Kurulu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve sayıltılarına yer verilmektedir.

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen yetiştirme konusu geçmişten günümüze bir tartışma konusu olarak devam etmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarına ait nicelik ve nitelik tartışmaları, beraberinde öğretmen yetiştirmede izlenen kuram ve modeller, öğretmen yetiştiren kurumların amaçları, öğretmen yeterlikleri ve kaliteye etki eden faktörler gibi önemli tartışma alanlarını beraberinde getirmektedir (Darling-Hammond, 2014; Demirel, 2017; Gözütok, 2011; Küçükahmet, 2017; McDiarmid ve Crevenger-Bright, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a; 2017b, 2018; Oliva ve Gordon, 2018; Senemoğlu, 2015; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998a; 2007a; 2018a; 2018b).

Dünya çapında benimsenen ve izlenen öğretmen yetiştirme yaklaşımları, zaman içerisinde gelişen dünyaya bağlı olarak değişim göstermektedir. Uzun yıllar boyunca bilginin yalnızca öğretmen tarafından öğrenciye iletilmesinin; öğrenci farklılıkları, öğretmen kişiliği ve dış çevre gibi öğretimin gerçekleştiği esnadaki belirleyicilerin ön planda olmadığı; öğretmen otoritesinin benimsendiği olumlayıcı dönem yerini bireyin ön planda olduğu yaklaşımlara bırakmaktadır. Bu yaklaşımlar arasında hümanizm ve yapılandırmacılık yaklaşımları öğretmen yetiştirmede benimsenen yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Yalaza-Atay, 2003). Geleneksel yaklaşımın savunduğu bilginin iletilmesinden ziyade bilginin, öğrenen birey tarafından oluşturulması görüşünde olan yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmenin bilgi, inanç ve deneyimlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Güneş, 2016). Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğreneni merkeze alan modeller oluşturulmaya başlanmaktadır. Bilginin uygulayan tarafından oluşturulması ve öğrenilen bilgilerin hayata geçirilmesi öğretmen yetiştirmede önemli görülmektedir (Darling-Hammond, 1998).

Öğretmen yetiştirme alanında kuram ve yaklaşımlar, öğretmen yetiştirme modelleri bağlamında çerçeve oluşturmaktadır. Eşzamanlı model ve eşzamanlı-ardışık model, öğretmen yetiştirmede en sık olarak uygulanan modellerdir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014). Eşzamanlı modelde öğrenciler öğretmenlik meslek derslerini lisans eğitimi süresinde almakta iken ardışık modelde öğretmenlik alanı dışında lisans bölümü mezunları öğretmenlik meslek derslerine yönelik eğitimlerini lisans sonrasında almaktadır (Eurydice, 2018). Eğitim kademelerine göre öğretmen yetiştirmede farklılıklar içermesine karşın Türkiye'nin her iki modeli de uyguladığı söylenebilmektedir (OECD, 2014).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme alanında uygulanan modeller (eşzamanlı ve ardışık) ve programlara getirilen eleştirilerin başında öğretmen yetiştirme alanında izlenen politikalar arasındaki bütünlüğün sağlanamaması gelmektedir (Kiraz ve Dursun, 2015). Türkiye'de 1973 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı kanunu gereğince öğretmenlik “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır fakat sonraki yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlar arasında öğretmen yetiştirmede bütünlük sağlanamadığı gerekçeleri ve dönemin siyasi yansımaları sonucu beraberinde getirdiği birçok faktörle birlikte 1982 yılına gelindiğinde, öğretmen yetiştirme görevinin Yükseköğretim Kurulu'na devredilmesi kararlaştırılmıştır (Altunya, 2017; YÖK, 2007a). Üniversitelerin YÖK çatısı altında birleştirilmesine karşın günümüzde de uygulanan öğretmen yetiştirme programları arasında birliğin sağlanamadığı görülmektedir (Kaya, 2016). Bu durum, öğretmen olmak için mesleğin gerektirdiği yeterlikleri ve meslek derslerinin 21. yüzyıla ait sınıf ortamlarındaki önemini gündeme getirmektedir.

Öğretmenler, öğrenciye doğrudan bilgi aktarımını gerçekleştiren kişiler olmaktan ziyade öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini ve sınıf ortamını düzenleyen, öğrencinin düşünme becerilerini geliştiren ve bu süreçte rehber görevi gören meslek grubuna ait kişilerdir (Collins ve O'Brien, 2011). 21. yüzyılın beraberinde getirdiği küreselleşme sonuçları birçok alanda olduğu gibi öğretmenlik alanında da etkisini göstermektedir (Cogan ve Morris, 2001). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerileri öğrencilere kazandırmak için 21. yüzyılın sınıf ortamlarının oluşturulması gerekliliği, Türkiye'nin de üyeleri arasında yer aldığı OECD raporunda belirtilmektedir. 21. yüzyıl becerileri üç grup halinde şu şekilde sıralanabilmektedir (2018, 5):

- Bilişsel ve üst bilişsel beceriler (ör. eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme)
- Sosyal ve duyuşsal beceriler (ör. empati, öz yeterlik, iş birliği);

- Uygulamaya dönük ve fiziksel beceriler (ör. yeni bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanma).

Becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için, sınıf ortamlarında gerçekleşecek öğrenmelerden ilk sorumlu görülen okullar, çağın gerektirdiği düzeni yaratma sorumluluğundadır (Oliva ve Gordon, 2018). Okul içinde, dolayısıyla sınıfta en etkili uygulayıcı olan öğretmen 21. yüzyılın getirileri ile beraber, bilgiyi öğrenciye doğrudan aktaran geleneksel öğretmen anlayışı yerini öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya yönelten; en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçen ve uygulayan; sınıf yönetimini sağlamak için farklı yollara başvurabilen öğretmen anlayışına dönüştürmektedir (Guerriero ve Révai, 2017). Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenciyi bilgi, duygu, deneyim ve inanç bakımından bütünsel olarak desteklemeleri ve öğretimin tüm süreçlerinde yol gösteren niteliklere sahip kişiler olmaları beklenmektedir (Finsterwald, Wagner, Schober ve Lüftenegger, 2013; Pettersson, Postholm, Flem, ve Gudmundsdottir, 2004). Alanında uzman ve nitelikli öğretmenlerin son derece planlı ilerleyen, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini tasarlayıp uygulayan öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Farr, 2010). Bu kapsamda, öğretmen yetiştirme programlarının da öğretmen adaylarına üst düzey becerileri kazandıracak biçimde geliştirilmesi beklenmektedir (Norman ve Feiman-Nemser, 2005).

Öğretmenlik mesleği kapsamında öğretmenlerin, alanında uzman kişiler olmaları başka bir deyişle profesyonel yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (McDiarmid ve Crevenger-Bright, 2008). Öğretmen yeterliklerini belirlemeye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri geliştirilmesinde “Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OEC, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşların” rapor ve belgeleri incelenerek konu ile ilgili birden fazla ülkenin katıldığı toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” olarak üç temel yeterlik alanı olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2017a, s.8). Uygulamaya yönelik oluşturulan mesleki beceri göstergeleri arasında öğrencilerin planlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, fiziksel ortam, zaman, maliyet, esneklik, aktif katılım, sınıf yönetimi ve strateji, yöntem ve teknik seçimi ile ilgili göstergeler yer almaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlerin profesyonel yeterlikleri sınıf içi ve sınıf dışı çok yönlü olabilmeyi dolayısıyla birden fazla alan ile etkileşimde olabilmeyi gerektirmektedir (Hagger ve McIntyre, 2006). Ülkelerin öğretmenlik standartlarını geliştirme çalışmaları, öğretmen yetiştirme programlarına yansımaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2002). Öğretmenlerin

nitelik yönünden alan uzmanlıklarına sahip olmaları öğretmen yetiştirme programları açısından belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır (Grossman ve McDonald, 2008).

Öğretmenlik alan bilgisi derslerinde öğretilecek olan konu tüm yönleriyle öğretilirken, meslek derslerinde öğrenciye bilgiyi nasıl öğrenecekleri ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırma yolları belirtilmektedir (National Center on Education and The Economy [NCEE], 2016). Aynı zamanda, öğretmenlerin bilgilerini pratiğe dökmedeki performansı da öğretmen yeterlikleri kapsamında sayılabilmektedir (Yalaza-Atay, 2003). Mesleki yeterliklere sahip olan öğretmenlerin beraberinde etkili ve kaliteyi artıran öğretim gerçekleştirmeleri kaçınılmazdır (Darling-Hammond, 2017). Öğretmenlerin yalnızca konu alanı bilgisine sahip olmaları öğretme işini gerçekleştirebilecekleri anlamına gelmemektedir. Konu alanı bilgisi, pedagojik alan bilgisi, mesleki beceri, tutum ve inançlar ile birleştiğinde etkili öğretim sağlanmaktadır (Berliner ve Glass, 2014). Benzer şekilde öğretmenlerin yalnızca pedagojik alan bilgisine sahip olmaları her konu alanına ilişkin öğretmeyi sağlayamayacakları anlamına gelmektedir (Freire, 1998).

Öğretmenlik uygulamaları kapsamında var olan planlama bilgisi ders planı hazırlama, uygun yöntem, teknik seçme, materyal hazırlama ve değerlendirme yapma olarak sıralanabilmektedir (MEB, 2017a). Aday bu kazanımlara öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi ders bilgileriyle erişebilmektedir. Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğrenme kuramlarına dayanmaktadır ve bu psikoloji temelli yaklaşımlar eğitim bilimlerine giriş dersinde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Öğretmen adayının, öğrenci özelliklerini tanımlayabilmesi için eğitim psikolojisi ait bilgilerine başvurmakla birlikte belirlenen özelliklere ve dersin kazanımlarına göre strateji, yöntem, teknik ve etkinlikleri belirlemeye yönelik; öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim felsefesi, materyal tasarımı bilgilerine ihtiyaç duymaktadır. Tüm meslek derslerinin işe koşulmasıyla gerçekleşen Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adayı yöntem ve teknik belirleme için alanın kuramsal yaklaşımlarını bilmeli ve bu doğrultuda öğretim programını etkili bir şekilde çözümleyebilmektedir. Ders sürecindeki plan ve uygulamaları yaparken sınıf yönetimi bilgileri ile sentezleme yapılmakta ve süreç içerisinde karşılaşılan ya da karşılaşma ihtimali olan durumlar için rehberlik bilgisi kullanılmaktadır (YÖK, 2018b).

Öğretim sürecinin aşamaları, planlama boyutunda adayın öğretim programını okuyabilme gücü, hedef davranış yazma, hedef davranışları sınıflayabilme, plan hazırlama; dersin hedef-içerikleri ve öğrenci özellikleri ile ilgili öğretim stratejisi, yöntem

ve teknik seçimi, ders konuları ile ilgili etkinlik seçimi; etkinlikleri öğrenci farklılıklarını gözетerek hazırlama, etkinlikleri birbiri ile ilişkili sıraya koyma ve amaçlarına göre değerlendirme biçimini seçme gibi faktörleri barındıran bir süreç olarak nitelendirilebilir (Senemoğlu, 2015). Planlamanın, öğretmene etkili öğretim gerçekleştirme, sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçme ve zamanı etkili bir şekilde yönetme alanlarında mesleki açıdan önemli derecede katkı sağladığı bilinmektedir (Arends, 2012; Demirel, 2017; Taşdemir, 2003). Öğretim süreci uygulama boyutunda, öğrenme ve öğretim kuramları doğrultusunda seçilen strateji, yöntem ve teknikleri etkili kullanma; dersin giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerini uygulama; öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ipucu verme, pekiştireç kullanma, dönüt ve düzeltme yapma gibi maddeler mevcuttur. Değerlendirme süreci boyutunda ise dersin hedefleri ve öğrenci özelliklerine göre seçilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Demirel, 2015). Öğretmenlik Uygulaması dersinde, öğrenciler öğretim sürecini planlamayı ders planı hazırlayarak, öğretimi uygulamayı ve değerlendirmeyi ise hazırladıkları ders planlarını uygulayarak gerçekleştirmektedir (MEB, 1998; 2018). Shantz (2005) öğrencilerin uygulama okullarında kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine dikkat çekerek, öğrencilere modern öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda öğrencilere destek olunması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitimde teori ve uygulama arasında mutlak ve yadsınamaz bir bağ olduğunu, kuramların uygulama ile bir bütünü temsil ettiğini ve uygulamadan bağımsız düşünölemeyeceğini belirten Ornstein ve Hunkins (2004), sınıf ve okul ortamlarında yapılan uygulamaların, teorilerin kitap dışına çıkıp gerçek durumlara uygulanabilirliğini ve öğrenenler için kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturabildiğini göstermektedir. Dewey (2015) teorik bilgileri, hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için uygulamanın hizmetine sunulmuş ve hedefe ulaşmada bilginin gücüne ihtiyaç duyan bir araç olarak görmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğrencilerin mesleğe ilişkin kuramsal bilgi ve becerilerini uygulamaya aktaracakları ve öğretmeye dair öğrenmelerinin oluştuğu alan olarak ifade edilmektedir (Kane ve Francis, 2013). Öğretmenlik Uygulaması dersinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin kuramsal bilgilerini uygulamalarda nasıl ve ne şekilde kullanacaklarını öğrenmeleri olarak belirtilmektedir (Zeichner, 2012). Öğretmenlik Uygulaması dersinde, uygulama öğrencisinin okul ve sınıf ortamını gözlemlemesi, öğrenci farklılıklarını görmesi ve diğer faktörleri göz önünde bulundurarak öğrenciye öğrenmeyi öğretebilme becerisinin kazandırılması

amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencinin öğretim sürecine geçmeden önce uygulama okulunu, sınıfını ve çevresini gözlemlemesi gerekmektedir (Zeichner ve Gore, 1990). Küçükahmet'e (2007) göre öğretmen adaylarının okullarda yapmakta olduğu öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştiren kurumların programında önemle takip edilmesi ve programdaki teori-uygulama iş birliği özelliğinin en fazla öne çıktığı derstir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin teori ve uygulama arasındaki ilişkiyi anlamlandırmada önemli derecede katkısının olduğu belirtilmektedir (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009). Öğretmenlik Uygulaması dersinin içerik bakımından daha yoğun ve süre bakımından daha uzun olması teori-uygulama iş birliğinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Vural, 2014). Türkiye'nin de yer aldığı OECD ülkelerinin öğretmenlik uygulamasına ait verileri incelendiğinde, Türkiye'nin 30 gün ile sıralamada sondan bir önceki ülke olarak yer almaktadır. Almanya 282 gün ile ilk sıradaki ülke olarak yer alırken, ülkelerin yaklaşık yarısında öğretmenlik uygulamasının 70 gün olduğu belirtilmektedir (OECD, 2014).

OECD (2005) raporuna göre, öğretmen yetiştirme programlarına getirilen eleştiriler, uygulamalar süresince öğrencilerin kuramsal bilgileri uygulamaya aktarmada zorlandıkları ve kuram-uygulama arasında güçlü bir bağ oluşturulamaması yönündedir. Azar'a (2011) göre, öğretmen yetiştirme programlarında yapılan pilot uygulama yapılmaksızın gerçekleştirilen plansız değişiklikler, öğretmenlerin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bir başka tartışma konusu ise içinde bulunduğumuz 21.yüzyılın şartlarının, öğretmen yetiştirme programlarına ne derecede yansıdığı olarak görülmektedir (Kane ve Francis, 2013). Toluk-Uçar'ın (2011) çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin mesleki bilgi seviyesinin öğretim programının öngördüğü hedeflerden aşağı seviyede olduğu belirtilmektedir. Torun ve Karamustafaoğlu'nun (2017) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin alanlarına yönelik bilgi seviyelerinin yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Aslan (2015) yaptığı çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinin teorik bilgiyi destekleyici yönde olduğunu ve öğretmen adaylarının mesleki becerilerini gerçek sınıf ortamlarında uygulamasıyla dersin hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Aktaş'ın (2011) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğrencilerin mesleki öz yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması sırasında kendi bildirimlerine göre öğretim süreci aşamalarını, öğretim ilkelerini ve öğretimin niteliğini artıran faktörleri dikkate alarak ders planı hazırlama ve hazırlanan planı uygulama düzeyleri; ders planı hazırlama ve uygulama aşamasına ilişkin değerlendirmeleri; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma durumları; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin değerlendirmeleri değerlendirmelerini belirlemektir.

Bu amaçla, araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri;
 - a. Ders anlatımı süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Ders planı hazırlama sayısına göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Ders anlatımı sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına farklılık göstermekte midir?
 - e. Uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarını uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Önem

Öğretmenlik Uygulaması dersi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini uygulamaya aktardıkları bir derstir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bu kapsamda, öğrencilerin öğretim programından kazanmış

oldukları mesleki bilgi ve beceriler, öğretmenlik yeterliklerine ilişkin kazanılan davranışları ortaya çıkarmaktadır (MEB, 2019). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Hizmet öncesinde ise YÖK tarafından, öğretmen yetiştirme lisans programlarında ders içerikleri mevcuttur. Öğretmen, hazırladığı plan çerçevesinde öğrenmeye ve öğretmeye etki eden tüm etkenleri dikkate alarak belirlenen hedef davranışları öğrenciye kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin program kazanımlarını öğrencide gerçekleştirebilmesi için hedefe ve içeriğe uygun strateji, yöntem ve teknikleri profesyonel bilgiyle birleştirip seçmesi ve uygulaması gerekmektedir. Seçilen her bir etkinlik sonucu öğrencide öğrenme yaşantısı oluşması için uygulanan strateji, yöntem ve tekniğe öğretmenin hâkim olması gerekmektedir. Öğretmenin öğretmeye hâkim olması, diğer bir deyişle meslekî donanımı ancak kendisinin öğrendiklerini uygulamasıyla sağlanabilmektedir.

Meslek bilgisi derslerinin diğer dersler gibi uygulamaya aktarıldığında istenilen öğrenmelerin kazanıldığı, bu nedenle lisans eğitimi boyunca öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmeden yetersiz kalacağını savunulmaktadır (Alter ve Cogshall, 2009). Öğretmenlik mesleğinin uygulama içinde öğrenileceğini belirten Küçükahmet (2002), bu uygulamaların öğretmen yeterlikleri çerçevesinde hayata geçirildiği zaman kazanılacağını vurgulamaktadır.

Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını (ders planlama ve uygulama) uygulama düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim süreci aşamalarına ait değerlendirmeler, öğretmenlik profesyonel standartlarının geliştirilmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğu düşüncesiyle araştırma için önemli görülmektedir. Araştırma bulgularının aynı zamanda, meslek derslerine ait programların geliştirilmesi açısından, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 156 dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği (ÖDPUÖ) ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketinden (ÖDPUA) elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Örneklemde yer alan katılımcıların, veri toplama araçlarında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdiği ve gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Araştırmada yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir (Aykaç, 2014; Binbaşioğlu, 1994; Duman ve Peker-Ünal, 2017; Fidan ve Erden, 1996; Oğuzkan, 1974; Oliva ve Gordon, 2018; YÖK, 2007b).

Öğretme: Kişi veya kişilerde öğrenmeyi gerçekleştirme amacıyla bir veya birden fazla kişi ya da yazılı, işitsel veya görsel araçlar yardımıyla sağlanan, daha öncesinde belirlenmiş hedefler dâhilinde ve belirli bir farkındalık içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Fidan ve Erden, 1996).

Öğretim: “Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemi” (Oğuzkan, 1974, s.133).

Öğretim ilkeleri: Öğretmenin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yönlendirmede etkili fikirler (Duman ve Peker-Ünal, 2017).

Öğretim stratejisi: “Öğretmenin konuyu öğrencilerine sunmada ve hedeflenen öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmada kullandığı yöntemler, teknikler ve işlemler” olarak tanımlanmaktadır (Oliva ve Gordon, 2018, s.377).

Öğretim yöntemi: “belli bir amaca göre, öğrencinin özelliklerini, öğretim araç ve gereçlerini ve tüm öğrenme durumlarını göz önünde bulundurarak, öğretim kavramı içine giren diğer öğelerin mantıksal sıralanması ve dengelenmesi için yapılan etkinliklerin” tamamı olarak ifade edilir (Binbaşioğlu, 1994, s.18).

Öğretim tekniği: Öğretim yöntemlerinin uygulanma biçimidir (Aykaç, 2014).

Öğretmenlik Uygulaması dersi: YÖK'ün (2007b, s. 96) eğitim fakülteleri lisans programı ders içeriklerinde şu şekilde tanımlanmaktadır:

Her hafta günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler sonrasında düzenlemelerin yapılması ve portfolyo hazırlama



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları, Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmenlik mesleki yeterlikleri, ders planlama, genel öğretim ilkeleri, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim hizmetinin niteliği konularına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Temel Kavram ve Tanımlar

Öğretme, kişi veya kişilerde öğrenmeyi gerçekleştirme amacıyla bir veya birden fazla kişi ya da yazılı, işitsel veya görsel araçlar yardımıyla sağlanan, daha öncesinde belirlenmiş hedefler dâhilinde ve belirli bir farkındalık içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Fidan ve Erden, 1996). Öğretim ise “insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yüklüdür.” (Varış, 1996, s.13). Öğretim kavramı Oliva (2009, s.7) tarafından “yöntemler, öğretme eylemi, uygulama ve sunum” şeklinde tanımlanmaktadır. Erden’e (2017, s.19) göre ise, “Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denir.” Öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve çevre gibi eğitim programına dâhil olan faktörler hem eğitimin hem de öğretimin niteliği açısından önemli bir yer tutmaktadır (Varış, 1996). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar arasında eğitim programıyla yakın ilişkili olan öğretim programı, en genel tanımı itibarıyla “eğitim programında yer alan her ders için ayrı ayrı hazırlanan, öğretmene öğretim süresince rehberlik eden kapsamlı ve yazılı programlardır.” (Erden, 2017, s.20). Aytuna’nın (1963, s.170) ise öğretim programına ilişkin tanımlama “herhangi bir okulun ayrı ayrı sınıflarında bir ders senesi içinde hangi derslerin (disiplinlerin), haftada kaç saat ve hangi amaçlara göre okutulacağını ve bu derslerin hangi konuların (ünitelerin) işleneceğini gösteren yazılı belgeye öğretim programı...” olarak yer almaktadır. Varış (1996, s.14), okul türlerine ve sınıflara özgü niteliklere göre hazırlanan öğretim programı için şu tanımlamada bulunmaktadır:

Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya

ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.

Bir başka deyişle öğretim programı, dersin öğrenciye kazandırılması planlanan özel hedeflerinin içinde yer aldığı, özel hedeflere erişmeyi öğrenme-öğretme sürecinde öğretim ilkeleri temelinde ve etkinlikler kapsamında programlayan ve hedeflerin davranışa dönüşmesinin ne derece gerçekleştiğini sınamak üzere hazırlanan rehber niteliği taşıyan plandır (Özçelik, 2014). Tanımlamalara ek olarak, Türkiye’de resmî kurumlar tarafından hazırlanan ve tüm öğrencilere aynı özellikleri kazandırmak üzere hazırlanmış öğretim programlarının “merkezi” özelliğe sahip olduğu söylenebilmektedir (Gözütok, 2011, s.37).

Demirel (2015) de öğretim programını, eğitim programının içinde yer alan, eğitim programının hedefleri doğrultusunda hazırlanan, sınıf kademelerine ve derslere göre farklılık gösteren ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yazılı programlar olarak tanımlaması, eğitim programı bütününe en kapsayıcı aşaması olduğunu göstermektedir. Büyükkaragöz’e (1997, s.2) göre öğretim programı “belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları bunların amaçlarını her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını tekniklerin gösteren kılavuzdur” olarak yer almaktadır. Eğitim ve öğretimle ilgili kavramların arasında olan eğitim programı, öğretim programı ve ders programı gibi program türlerinin birden fazla tanımlaması yapılmaktadır. Program türlerinin birbiri ile anlamlı bir bütün oluşturduğu ve doğrusal bir sıra izlediği ifade edilmektedir (Ertürk, 2013, s.105).

Temel kavramlara ait tanımların verilmesi hizmet öncesi öğretmen yetiştirme kurumu olan üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan kavramlar arasında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yürütülen çalışmaların (ders planı hazırlama ve uygulama) daha açık ifade edilmesinde yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanındaki eğitim fakülteleri lisans programları incelenmiştir.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları

Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluşundan 1982 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri; ortaokullara öğretmen yetiştirme Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri (Yüksek Öğretmen Okulu); liselere öğretmen yetiştirme Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler tarafından

yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme aynı zamanda Eğitim Kursları, Yedek Subay Öğretmen, Mektupla Öğretmen Yetiştirme ve Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme programları ile yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme görevi, 1982 yılında üniversitelere devredilmekte ve programlar YÖK çatısı altında birleştirilmektedir (2007b). 1983 yılı eğitim fakülteleri meslek dersleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

1983 Yılı Eğitim Fakülteleri Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri

Dersin adı	Ders saati	Yarı yıl
Eğitime Giriş	3	I
Eğitim Sosyolojisi	3	II
Eğitim Psikolojisi	3	III
Eğitim Programları ve Öğretim	3	IV
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	V
Eğitim Teknolojisi	3	VI
Rehberlik	3	VII
Özel Öğretim Yöntemleri	3	VII
Eğitim Yönetimi	3	VIII
Özel Öğretim Uygulamaları	Bir ay	VIII
Toplam	27 saat + Uygulama	

Kaynak. YÖK, 2007b, ss.137-170

Tablo 1 incelendiğinde, 1983 lisans programına ait dersler, ders saatleri ve derslerin yarı yılları görülmektedir. 1983 lisans programına göre eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümleri meslek derslerinde birlik anlayışı hâkim olmasına karşın Özel Öğretim Yöntemleri dersinin İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğretmenliği bölümlerinde 4 ders saati; Beden Eğitimi ve Spor, Müzik, Biyoloji, Kimya, Fizik, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinde 3 ders saatidir. Sınıf Öğretmenliği bölümü ise yüksekokul seviyesinde olup, ders isimleri ve saatleri bakımından farklılık göstermektedir (YÖK, 2007b).

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmeden çok bilim insanı yetiştirmeye yönelik bir düzen izlemesi, öğretmen adaylarının okullardaki uygulama çalışmaları saatlerinin yeterli olmaması, eğitim fakültesi ve uygulama okulu arasındaki iletişimsizlik, öğrencilerin derslerinin teorik ağırlıklı olması ve bunun sonucu uygulamaya aktarılamaması, pedagojik formasyon programlarının teori ve uygulama alanlarında yetersiz kalması ve öğretmen eğitiminde standart yoksunluğu oluşturması tartışmaları 1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarında değişikliğe gidilmesi sonucunu

doğurmaktadır (YÖK, 1998a). 1997 yılı eğitim fakülteleri lisans programı içinde yer alan meslek bilgisi dersleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

1997 Yılı Eğitim Fakülteleri Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri

Dersler	T-U-K	YIL/DÖNEM
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	1/1
Okul Deneyimi I	1-4-3	1/2
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	2/1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	2/2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	3/1
Sınıf Yönetimi	2-2-3	3/2
Özel Öğretim Yöntemleri	2-2-3	3/2
Okul Deneyimi II	1-4-3	4/1
Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3	4/1
Rehberlik	3-0-3	4/2
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	4/2

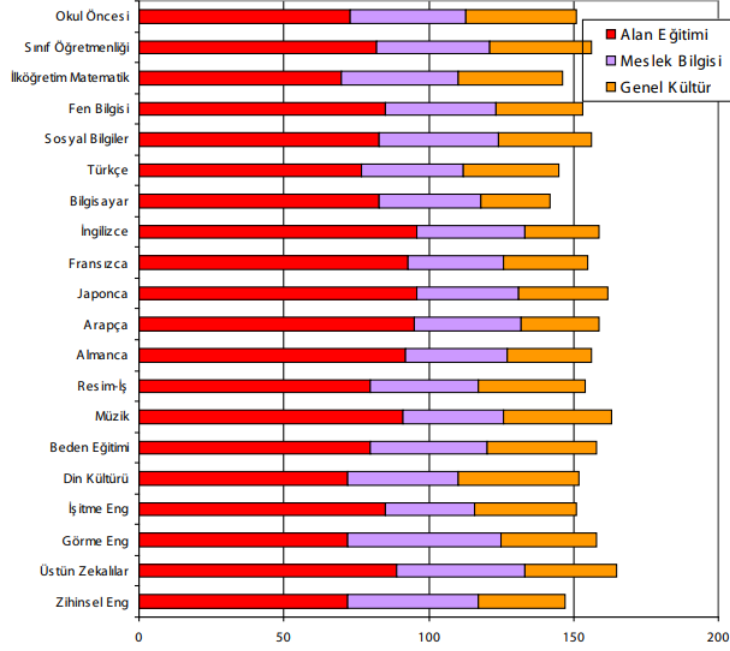
T=Teorik ders saati, U=Uygulama ders saati, K=Ders kredisi

Kaynak. YÖK, 1998b.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin 24 saat uygulama içerdiği bilgisine ulaşılmaktadır. 1997 yapılanmasında fakülte ve okul iş birliği faaliyetleri önemli bir yere sahiptir (YÖK, 1998b). Avrupa Sendikalar Konfederasyonu Eğitim Komitesi (European Trade Union Committee for Education [ETUCE]), öğretmen yetiştiren programlardaki fakülte ve uygulama okulu arasındaki bağın kuvvetli olması gerekliliğini belirtmektedir. Öğrencilerin okullarda yaptıkları öğretmenlik uygulamalarının en etkili öğrenme şekillerinden biri olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının, mesleki bilgileri okul ortamında deneyimleyerek öğrenmeye olanak sağlayan programlardan oluşması gerekliliğine dikkat çekmektedir (ETUCE, 2008).

1997 düzenlemesiyle birlikte ortaöğretim alan öğretmenliğinin eğitim süresi beş yıla çıkarılmış, meslek bilgisi dersleri son üç döneme yayılarak yüksek lisans düzeyine çekilmiştir (YÖK, 2007b). Kavcar (2002), 1997 düzenlemesinin eğitim fakültelerine tek tip program anlayışını getirdiğini, fakültelerin önceki yıllara göre daha fazla mezun vermekte olduğunu ve bu durumun uygulama okullarında öğrenci sayılarından dolayı aksaklıkları meydana getirdiğini belirtmektedir. 2007 yılında, 1997 programının aksaklıklarını tespit etmeye ve iyileştirmeye yönelik yeniden düzenlemeye gidilmektedir

(YÖK, 2007b). 2007 yılı eğitim fakültesi lisans programlarına ait alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin dağılımı Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. 2007 Yılı Öğretmen Yetiştirme Programlarına Ait Derslerin Dağılımı

Kaynak. YÖK, 2007b, s.65

2007 öğretmenlik lisans programında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerindeki dağılımda öğretmenlik bölümlerine göre farklılık dikkat çekicidir. Derslerin alındığı dönemde öğretmenlik bölümlerine göre farklılıklar oluşmaktadır (YÖK, 2007b). 2007 yılı lisans programlarındaki dersler ve dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

2007 Eğitim Fakülteleri Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri

Dersler	T	U	K	Dönem
Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	1
Eğitim Psikolojisi ⁽¹⁾	3	0	3	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği				3
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği				3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Görme Engelliler Öğretmenliği				4

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

2007 Eğitim Fakülteleri Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri

Dersler	T	U	K	Dönem
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ⁽²⁾	2	2	3	4
Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği				5
Özel Öğretim Yöntemleri I ⁽³⁾	2	2	3	5
Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği				6
İngilizce				4
Sınıf Yönetimi	2	0	2	5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği				7
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık				4
Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği				6
Ölçme ve Değerlendirme ⁽⁴⁾	3	0	3	6
Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği				5
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği				4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İşitme Engelliler Öğretmenliği				3
Rehberlik ⁽⁵⁾	3	0	3	7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği				8
İşitme Engelliler Öğretmenliği				3
Zihin Engelliler Öğretmenliği				5
Özel Eğitim	2	0	2	7
Okul Öncesi Öğretmenliği				6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği				5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık				3
Fransızca Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği				8
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği				4
Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği				1
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ⁽⁶⁾	2	0	2	8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği				6
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği				7
Okul Deneyimi	1	4	3	7
Beden Eğitimi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği				6
Okul Öncesi Öğretmenliği				5
Görme Engelliler Öğretmenliği				3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	8
Beden Eğitimi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği				8

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

2007 Eğitim Fakülteleri Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri

Dersler	T	U	K	Dönem
Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5	7
Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği				7
Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5	8
Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği				8

T=Teorik ders saati, U=Uygulama ders saati, K=Ders kredisi

(¹) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık harici bölümler; (²) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği harici bölümler; (³) Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği harici bölümler; (⁴) Görme Engelliler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği harici bölümler; (⁵) Görme Engelliler Öğretmenliği harici bölümler; (⁶) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık harici bölümler

Tablo 3 incelendiğinde, 2007 programında derslerin alındığı dönemlerle ilgili farklılık olduğu görülmektedir. Diğer dikkat çeken unsurlar ise Öğretmenlik Uygulaması dersinin kimi bölümlerde Öğretmenlik Uygulaması I-II şeklinde yer almasıdır. Buna ek olarak 1998 yılı lisans programında yer alan Okul Deneyimi I-II derslerinin Okul Deneyimi dersi olarak tek ders yer almasıdır. Okul Deneyimi derslerinin azaltılmasında eğitim fakültelerinden gelen eleştirilerin belirleyici olduğu söylenebilir (YÖK, 2007b).

2009 yılında YÖK, çeşitli üniversitelerin öğretmenlik meslek derslerinden oluşan tezsiz yüksek lisans derslerinin lisans programları içerisinde verilmesi taleplerini kabul etmektedir (YÖK, 2009). Bu kararın yapılanmayı 10 yıl geriye götürdüğünü ifade eden Yüksel (2011), kararla birlikte nicelik olarak öğretmen fazlası doğacağını ve kararın uygulama açıklaması yapılmadan okullarda birbirinden farklı uygulamaya gidileceğini belirtmektedir. Tüm üniversiteleri kapsamayan bu karar, 2010 yılında tezsiz yüksek lisans programının kaldırılması ve yerine fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmen olabilmesi için iki yarıyıl süreli pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasını beraberinde getirmektedir (Baysal ve Ada, 2015).

2018 yılında eğitim fakültelerinde yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Düzenlemenin gerekçeleri arasında; son düzenlemenin üzerinden zaman geçmesi ve buna bağlı süreçte yeni ihtiyaçların doğması, Öğretmenlik Uygulaması dersine daha çok süre ayrılması gerekliliği ve güncellenen Öğretmen Yeterliklerinin lisans programlarına

yansıtılması olarak yer almaktadır (YÖK, 2018a). 2018 yılı öğretmenlik lisans programlarına ait ders dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

2018 Yılı Eğitim Fakülteleri Lisans Programında Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri

Dersin Adı	T	U	K
Eğitime Giriş	2	0	2
Eğitim Felsefesi	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2
Öğretim Teknolojileri	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5
Okullarda Rehberlik	2	0	2

T=Teorik ders saati, U=Uygulama ders saati, K=Ders kredisi
Kaynak. YÖK, 2018a.

2018 programında dersler meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olarak üç sınıfa ayrılmaktadır. Programda Okul Deneyimi dersine yer verilmezken, Öğretmenlik Uygulaması dersi yedinci ve sekizinci yarıyıllarda Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak yer almaktadır (YÖK, 2018a). Pedagojik formasyon programlarında ise son yarıyıl da bir dönem olarak alınmaya devam etmektedir (MEB, 2018). 2018 düzenlemesinde, üniversitelerde uygulanan öğretmenlik programlarının belirli bir standart çerçevesinde yürütülmediği belirtilmektedir. Amaçlarına ulaşmadığı belirtilen Okul Deneyimi dersine, 2018 programında yer verilmemekte ve yapılan çeşitli değerlendirmeler, raporlar ve toplantılar sonucunda öğretmenlik uygulaması dersi, programların yedinci yarıyılına da eklenerek teori, uygulama ve kredi saatleri iki katına çıkarılmaktadır. Ancak Öğretmenlik Uygulaması I dersinin içeriği incelendiğinde Okul Deneyimi ders içeriklerine benzer şekilde okul gözlemi barındırdığı anlaşılmaktadır. 2018 programında ayrıca bazı meslek derslerinin isimlerinde ve içeriğinde değişikliğe gidilmektedir (YÖK, 2018a).

Eğitim fakülteleri lisans programları içinde Cumhuriyet'ten günümüze içinde bulunduğumuz çağın ve beraberinde getirdiği gereksinimlerin doğrultusunda güncellemeler yapılmıştır. Bu kapsamda güncellemelerde en sık bahsi geçen ders, Öğretmenlik Uygulaması dersi (YÖK, 2007b; 2018a). Öğretmen yetiştirme kurumlarındaki öğretmenlik meslek derslerinin, öğrencilerin uygulamaları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bilinmektedir (Kozina, 2013). Öğretmenlik mesleğinde öğretmenin hedeflenen yetkinliklere ulaşması için uygulama etkinlikleri fazlasıyla önem arz etmektedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğrencilerin mesleki yeterliklerini görme ve sorgulama imkânı sağlayan (Sözer, 1990) ve gerçek sınıf ortamlarında kuramsal bilgilerinin uygulamaya dönüştüğü yer Öğretmenlik Uygulaması dersi (Darling-Hammond, 2014).

Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmenlik, “alan bilgisini ifade etmede, pedagojik becerileri uygulamada, insan ilişkilerini geliştirmede ve yerel bilgiyi hem üretme hem de kullanmada ustalıklı kararlar almayı gerektiren entelektüel, kültürel ve bağlamsal bir aktivitedir.” (Cochran-Smith, 2004, s.298) Birden fazla etki alanı olan öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda toplumu geliştirme ve şekillendirmedeki yeri önemli görülmektedir (Gözütok, 2011). Öğretmenlik, uygulama içine öğrenilen bir meslektir. Bu sebeple, öğretmenlik mesleğine yönelik öğrencilerin tüm derslere ait bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı edindiği ders, Öğretmenlik Uygulaması olarak görülmektedir (Şişman, 2009). YÖK'ün Fakülte-Okul İşbirliği kılavuzunda öğretmenlik uygulaması “Öğretmen adayının öğretmenlik becerileri kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıfıçi öğretim uygulamasını içeren bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 1998a, s.5). Türkiye’de 1998-2018 yılları arasında eğitim fakültesi lisans programlarda yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersine ait içerik bilgileri şu şekildedir:

Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması) (YÖK, 1998b, s.35).

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda

düzeltilmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama (YÖK, 2007b, s.96).

Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma (YÖK, 2018b, s.12).

Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme; dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama; sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma (YÖK, 2018b, s.13)

Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerle mesleğe hazırlandıkları programlarındaki teori-pratik ilişkisindeki pratik, başka bir ifadeyle uygulama faaliyetleri, program açısından önemli görülmektedir (Gültekin, 1992). Öğretmenlik Uygulaması dersi aynı zamanda, uygulama öğrencilerinin meslek ile ilgili eleştirel bakış açısı kazanarak yeterliklerine ilişkin sorgulama yapmasına olanak tanımaktadır (Sözer, 1990). Flowers (1948, s.68), öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğrenciler için getirilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Üniversite sınıflarında tartışılan temel kavram ve fikirleri uygulama fırsatı-hem teorinin pragmatik değerini araştırma hem de uygulamadaki teoriyi anlamayı öğrenciyle kontrol etme,
- Soru ve sorunların ortaya çıkması yoluyla, öğrencinin ihtiyaçlarını (hem kişisel hem de profesyonel) görmesine ve bir sonraki çalışmada yer alması gereken deneyimleri özetlemesine yardımcı olan bir faaliyet alanı,
- Gerçek öğretme-öğrenme durumlarını yönlendirirken, öğrenciyle etkili bir şekilde çalışabilme yeteneğini inceleme sağlamaktadır.

1998 ve 2007 eğitim fakülteleri lisans programlarında, Öğretmenlik Uygulaması dersi için hazırlayıcı nitelikte olan ve öğrencilere öğretmenlik mesleğini tanıma, okul işleyişini görme, ders işleyişini gözlemleme, plan hazırlama gibi olanaklar tanıyan Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri yer almaktadır (Dündar, 2003; YÖK, 1998b; 2007b). 1998 yılı lisans programları incelendiğinde, Okul Deneyimi I dersini lisans öğrenimlerinde ikinci yarıyıl, Okul Deneyimi II dersini öğretimin yedinci yarıyıl ve Öğretmenlik Uygulaması dersini sekizinci yarıyıl alan öğretmenlik bölümleri: Sınıf, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümleridir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ders içerikleri

incelendiğinde Okul Deneyimi derslerine rastlanmamıştır ancak Uygulama I, II ve III derslerinin öğretim sürecinde alınmakta ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin sekizinci yarıyılıda yer almaktadır. İşitme Engelliler, Zihin Engelliler ve Görme Engelliler Öğretmenliği bölümlerine ait ders içerikleri incelendiğinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yer almadığı ancak uygulama dersleri yedinci ve sekizinci yarıyılarda yer aldığı belirtilmiştir (YÖK, 1998b).

2007 yılı eğitim fakülteleri lisans programları incelendiğinde, Okul Deneyimi I ve II dersinin saat bakımından azaltılmış ve yalnızca Okul Deneyimi dersi olarak yer almaktadır. 2007 yılı eğitim fakülteleri lisans programında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerine ait bilgilerin öğretmenlik bölümlerine dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

2007 Yılı Lisans Programlarına İlişkin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Dağılımı

Bölüm	Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması I	Öğretmenlik Uygulaması II	Öğretmenlik Uygulaması
	Yarıyıl	Yarıyıl	Yarıyıl	Yarıyıl
Okul Öncesi Öğretmenliği	V	VII	VIII	
Sınıf Öğretmenliği	VI	VII	VIII	
Üstün Zekalılar Öğretmenliği	VI	VII	VIII	
Zihin Engelliler Öğretmenliği*	VI	VII	VIII	
İşitme Engelliler Öğretmenliği*	VI	VII	VIII	
Görme Engelliler Öğretmenliği*	III	VII	VIII	
Beden Eğitimi Öğretmenliği	VI			VIII
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	VII			VIII
Fen Bilgisi Öğretmenliği	VII			VIII
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	VII			VIII
Türkçe Öğretmenliği	VII			VIII
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	VII			VIII
İngilizce Öğretmenliği	VII			VIII
Fransızca Öğretmenliği	VII			VIII
Almanca Öğretmenliği	VII			VIII
Japonca Öğretmenliği	VII			VIII
Arapça Öğretmenliği	VII			VIII
Resim-İş Öğretmenliği	VII			VIII
Müzik Öğretmenliği	VII			VIII
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	VII			VIII

* işareti bölümlerde Okul Deneyimi dersi Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları olarak yer almaktadır.

Kaynak. YÖK, 2007b.

2007 yılı lisans programları incelendiğinde, Okul Deneyimi derslerinin farklı yarıyıllarda alındığı ve bazı bölümlerde dersin farklı isimlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin ise bazı bölümlerde I ve II olarak farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin bir yarıyılta olduğu bölümler kadar, Öğretmenlik Uygulaması I ve II olduğu bölümler mevcuttur. Öğretmenlik bölümlerinin yarıdan fazlasında Okul Deneyimi dersi yedinci yarıyılta yer almaktadır. Bu kapsamda hem Okul Deneyimi hem de Öğretmenlik Uygulaması dersi/derslerinin ortak paydada birleşmediği anlaşılmaktadır (YÖK, 2007b). Öğretmenlik Uygulaması dersinin zamanı ve süresi:

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam, ya da iki yarın gün olmak üzere en az bir yarı yıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Uygulama okullarının kapasitesi ve öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınarak, öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarı yılda da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir (MEB, 1998).

Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okulundaki uygulama öğrenci sayısının dersin etkililiği ve uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarını kapsamında yer alan rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetlerini yerine getirmesi açısından önemli görülmektedir (Dursun ve Kuzu, 2008). 2018 lisans programında, Okul Deneyimi dersi Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinin içeriğine eklendi. Almanca, Arapça, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Biyoloji, Coğrafya, Felsefe Grubu, Fen Bilgisi, Fizik, Fransızca, İlköğretim Matematik, İngilizce, Japonca, Kimya, Matematik, Müzik, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Resim-İş, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Tarih Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği lisans programları Öğretmenlik Uygulaması I dersini yedinci yarıyılta ve Öğretmenlik Uygulaması II dersini sekizinci (son) yarıyılta almaktadır (YÖK, 2018a). 2018 yılına ait Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin yönerge incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin zamanı ve süresi şu şekilde açıklanmaktadır:

Lisans ve pedagojik formasyon sertifika eğitimi programlarında öğretmenlik uygulaması dersi iki dönem süre ile haftada 6 (altı) ders saatidir. Her bir dönemde uygulama öğrencisi uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az 4 (dört) defa fiilen ders anlatır. Alana/Branşa bağlı olarak uygulama öğretmeni başına düşen uygulama öğrencisi sayısı göz önünde bulundurularak uygulama öğrencisinin dersi planlayıp işlemesine imkan verilir. Uygulama öğrencisinin fiilen anlatacağı ders saati; ilgili dersin haftalık ders çizelgesinde ders saati 1-2 saat olanlarda en az toplam 14 (on dört), 3 (üç) ve üzeri olanlarda ise toplam 24 (yirmi dört) saatten az olmayacak şekilde planlanır (MEB, 2018, ss.2009-2010).

Schön (1987) öğretmenlik uygulamasının bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi, bu süreçteki eski öğrenmeler ile bağlantı kurularak ilerlenmesini, aktivite ilkesini ve uygulama evresindeki paydaşların katılımı yoluyla gerçekleştirileceğini belirtmektedir. Townsend ve Bates, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamasının yüksek niteliğe kavuşmasının uygulama okulu ve fakülte arasındaki iş birliğinin önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir (2007). Bu kapsamda Öğretmenlik Uygulaması dersinin en önemli paydaşları uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni olarak görülmektedir (Dursun ve Kuzu, 2008). Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin yönergelerde şu şekilde tanımlanmaktadır.

Uygulama öğretim elemanı: Alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanı (MEB, 1998).

Uygulama öğretim elemanı: Öğretmenlik lisans programı, eğitim bilimleri ve alan eğitiminde lisansüstü derece, eğitim bilimleri ve alan eğitiminde Üniversiteler Arası Kuruldan (ÜAK) alınan doçentlik unvanından, en az birine sahip olanlardan öğretmenlik uygulamalarını, uygulama öğretmeni ile planlayan, uygulama öğrencisinin dersine fiilen katılan ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanı (MEB, 2018, s.2003).

Uygulama öğretmeni: Uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni (MEB, 1998).

Uygulama öğretmeni: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikasına sahip, uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilen, uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulamaları/rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik edecek öğretmen (MEB, 2018, s.2003).

2018 yılında MEB'in çıkardığı Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin yönergede Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tanımlarında değişiklikler olduğu görülmektedir. Uygulama öğretim elemanından doçentlik unvanına sahip olması ve aktif şekilde uygulama öğrencisinin derslerine katılım göstermesi beklenmektedir. Uygulama öğretmeni tanımları incelendiğinde ise uygulama öğretmenliği yapmak üzere yeterliğe sahip olduğunu belgeleyen sertifika şartı yer almaktadır (MEB, 2018). Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları arasında rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetleri bulunmaktadır (MEB, 1998; 2018). Aynı zamanda uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin uygulama öğrencisini her dönem “en az

dört kez” izleme ve değerlendirme faaliyetinde bulunması gerekir (MEB, 2018, s.2008). Öğrencilerin uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirmeleri hazırladıkları ders planları ve planlarını uygulamalarını kapsamaktadır (2007b). Öğrencilerden dersin süresini, konuyu, kazanımları, öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerini, materyalleri, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ders planına yansıtmaları beklenmektedir. Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergede (MEB, 2018, s.2001) uygulamanın amacı şu şekilde belirtilmektedir:

Uygulama öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi içeriklerine bakıldığında da her bir dersin pratikte uygulanmasını içermektedir. Başka bir deyişle, içeriklerin temel noktası öğretmenlerin uygulamaya dair performans göstergeleri olarak ifade edilmektedir (YÖK, 2007b). Darling-Hammond (2014), Öğretmenlik Uygulaması dersini öğrencilerin teorik bilgilerini eşzamanlı uygulama yeri olarak görmekte ve teori-uygulama arasındaki ilişkiyi çözmek için en etkili ortamın gerçek sınıf ortamı olduğunu belirtmektedir. Smith (2007), teori ve uygulama ikilisinin önemini ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan birden fazla teorik bilginin işe koşulmasını sağladığını ifade etmektedir. Perry (2004) ise benzer şekilde öğretmenlik mesleğinin gerçek sınıf ortamlarında mesleki tecrübe kazanarak gelişebileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen eğitimi konusunda dünya çapında en çok eleştiri alan konu, öğretmen yetiştiren kurumların programlarının uygulama temelinde ilerlemediği ya da uygulama temelinden uzaklaştığı yönündedir (Darling-Hammond, Burns, Campbell, Goodwin, Hammerness, Low ve Zeichner, 2017; Zeichner, 2012). Kozina (2013), öğretmenlik uygulamasını öğretmenlere nicelik ve nitelik yönünden önemli derecede katkı sağladığını ve öğretmen eğitiminin temeli olduğunu ifade ederken aynı zamanda uygulamaların teorik bilgilerle güçlendiğini belirtmektedir. Percy ve Troyan (2017), hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğrencilerin uygulama çalışmalarına odaklanılmasını ve teorik bilgilerin uygulama ile anlam kazanacağını belirtmektedir. Şişman ve Acat'ın (2003) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin gerçek sınıf ortamlarında mesleklerini tanımları ve üniversite eğitimleri boyunca öğrendikleri teorik bilgileri uygulayarak görme fırsatı edinmeleri açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Forzani (2014), öğretmenlik uygulaması süresinin, öğretmenlere kazandırılmak istenen yeterlikler için

sınırlı olduğunu belirtmektedir. Drever ve Cope (1999) kuramsal bilgilerin gerçek durumları yansıtmadaki yetersizliğine dikkat çekmektedir.

Uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulaması dersindeki konu alanı bilgisi, alan dersleri ile sağlanmaktadır. Öğrenciden aynı zamanda, dersi diğer konularla ilişkilendirmesi beklenmektedir. Alan eğitimi bilgisinde, öğrencinin öğretmenlik alanına göre özel öğretim yöntemleri bilgisine ihtiyaç duymaktadır (YÖK, 1998b, 2007b, 2018b). Bu gerekçelere dayanarak, öğretmenlik yeterliklerine dayanan performans göstergeleri “konu alanı ve alan eğitimi, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme ve kayıt tutma ve diğer mesleki yeterlikler” ana başlıkları altında öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi aşamasında değerlendirme formunda yer almaktadır (YÖK, 2017a). Eğitimin temel uygulayıcıları arasında esas göreve sahip olan öğretmenlerin yeterlikleri, öğretime doğrudan etki etmektedir (Varış, 1996).

Öğretmenlik Mesleki Yeterlikleri

Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitimleri boyunca öğrenmeyi öğretebilen meslek insanları olmaları, öğretmen eğitimi kapsamında önemli görülmektedir (OECD, 2009). Eğitimde ulaşılmaya çalışılan nitelik ögesi öğretmen, öğrenci ve programı arasındaki işbirliği ile sağlanabilmektedir. Programda yer alan öğelerin sınıfta hayata geçirilmesinde öğretmenin rolü önemli görülmektedir. Bu bakımdan uygulayıcı olan öğretmenin belirli yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Demirel ve Kaya, 2001). Alanyazın incelendiğinde, “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının birbirinden farklı olmasına karşın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Allais, 2010). Benzer şekilde, yeterlik ve beceri kavramlarının da aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (OECD, 2013). Deakin-Crick (2008), yeterlik tanımının birçok alanı içinde barındıran bir yapı olduğunu belirtirken yeterlik kavramını, “Dünyada, belirli bir alanda etkili, somutlaşmış insan eylemine yol açan bilgi, beceri, anlayış, değerler, tutumlar ve arzusun karmaşık bir birleşimi” olarak tanımlamaktadır (s.313). Yeterlik kavramının bilgi, beceri, anlayış, yetenek ve tutum kavramlarını bütünleyen bir kavram olduğu belirtilmektedir (Rychen ve Salganik, 2003). Öğretmenlik yeterliği kavramı ile ilgili bir başka tanımlama “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak MEB tarafından yapılmaktadır (2006, s.i). Aynı tanımlama MEB’in 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri içerisinde de yer almaktadır (2017a, s.4). Öğretmenlik yeterliği okul, sınıf, toplum ve çevre gibi birçok

paydaşın etkili olduğu tanımlama kapsamında yapılması gerekliliğini ifade eden Hagger ve McIntyre (2006), öğretmenlik yeterliğinin mesleki bilgi ve becerinin birleşimi olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen yeterliklerinden konu alanı veya başka bir deyişle pedagojik alan bilgisine ek olarak, bilgi ve becerileri öğrenciye öğretme kabiliyeti, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmenlik uygulamaları dâhilinde kazandırılmaktadır. Erden (2017, ss.152-154), öğretmenin mesleki niteliklerini “genel kültür, konu alanı bilgisi, mesleki beceri ve yeterlikler” olarak sınıflandırırken, mesleki beceri ve yeterlikleri “Öğretim Sürecini Planlama, Çeşitlilik Getirebilme, Öğretim Süresini Etkili Kullanma, Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme, Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme” şeklinde sınıflandırmaktadır.

2002 yılında çalışmalarına başlanan Temel Eğitime Destek Projesinin amaçlarından biri, öğretmen yetiştirmede niteliği yükseltici çalışmalar olarak belirlenmiştir. Projenin alt başlıkları arasındaki Öğretmen Eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi birimi tarafından hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı proje sonucunda bilgi, beceri ve tutumları içeren 6 ana yeterlik alanını şu şekilde belirtmektedir: “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi” (2006, s.3). Ana yeterlik alanlarına ilişkin bilgiler arasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek öğrenmeyi sağlama, öğrencilere rol model olma, alanıyla ilgili bilgi birikimi oluşturma ve etkin kullanma, eğitim durumlarını düzenleme ve sınıf içinde uygulama, öğretim programını tanıma ve program öğelerini uygulama ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2006). 2017 yılında MEB tarafından yeterlik ve yeterlik alanları ile ilgili bilgiler güncelleştirilmekte ve öğretmenlere ait genel yeterlikler “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olarak üç başlık altında toplanmaktadır (2017a, s.8):

1. Mesleki Bilgi

1.1. *Alan bilgisi*: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

1.2. *Alan eğitimi bilgisi*: Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.

1.3. *Mevzuat bilgisi*: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

2. Mesleki Beceri

2.1. *Eğitim öğretimi planlama*: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

2.2. *Öğrenme ortamları oluşturma*: Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.

2.3. *Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme*: Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.

2.4. *Ölçme ve değerlendirme*: Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

3. Tutum ve Değerler

3.1. *Millî, manevi ve evrensel değerler*: Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

3.2. *Öğrenciye yaklaşım*: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

3.3. *İletişim ve iş birliği*: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.

3.4. *Kişisel ve meslekî gelişim*: Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Genel kabul gören anlayış, öğretmenlerin mesleki bilgileri alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve pedagojik bilgi olarak üç başlık altında incelenebileceği yönündedir (Kunter ve Baumert, 2013). Alan bilgisi, öğretmenlerin kendi öğretmenlik alanları ile ilgili bilgileri içermektedir. Pedagojik bilgi, öğretmenin öğretmeyi sağlayan strateji, yöntem ve teknik bilgisi olarak açıklanabilmektedir. Pedagojik bilgi aynı zamanda, öğretim sürecinde oluşabilecek tüm durumlara karşı hazır olma yeterliğine sahip olma bilgilerini içerir (Rosenkränzer, Hörsch, Schuler, ve Riess, 2017). Pedagojik alan bilgisi, öğrenci özelliklerini ve hedefleri göz önünde bulundurarak öğreteceği konuya ilişkin etkili yöntem ve teknik seçimleri olarak ele alınabilmektedir (Shulman, 1987). Pedagojik alan bilgisi, konu alanı bilgisi olarak da adlandırılmakta ve öğretmenin sınıf içinde etkili öğretim gerçekleştirmesini sağlar, başka bir deyişle öğretimdeki etkililik pedagojik alan bilgisi ile ilgilidir (Sadler, Sonnert, Coyle, Cook-Smith ve Miller, 2013). Mesleki beceriler ise pedagojik bilginin, öğretim sürecinde hayata geçirilmesi olarak ele alınabilmektedir. Mesleki beceriler: “öğretimi planlama, yönetme, koordine etme; öğretim materyallerini ve teknolojilerini kullanma; öğrencileri ve grupları yönetme; öğrenmeyi izleme ve değerlendirme” olarak gruplanabilmektedir (McDiarmid ve Clevenger-Bright, 2008, s.134).

Öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olması öğretim programının doğru ve etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamaktadır. Öğretmenin programdaki hedef davranışları öğrencilere kazandırabilmesi için mesleki yeterliğinin tam olması beklenmektedir (Demirel ve Kaya, 2001). Öğretmenlerin mesleki yeterliklere erişebilmesi için öncesinde kendi öğrenmeleri gerçekleşmelidir. Öğretmenlerin

hedeflenen etkili ve verimli eğitim alması beraberinde eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşmayı getirmektedir (OECD, 2005).

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine göre öğretmenlerin plan hazırlayıp uygulamaları öğretmenlik mesleğinin mesleki yeterliği kapsamında değerlendirilmektedir. (Feiman-Nemser, 2008). Demirel ve Kaya (2001), öğretmen yetiştirme programlarındaki mesleki yeterlikler ile ilgili öğretmenlik uygulamalarının öğretmene kazandırdıklarının önemini ve mesleki yeterliklerin, öğretmenliğin her sürecinde olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen yeterlikleri kapsamında, hedef davranış edinim sürecince öğretmen, birbirinden farklı amaca hizmet eden öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmektedir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci farklılıklarını dikkate alarak seçilmesi, öğrencilerin konuyu özümseyip içselleştirebilmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen, etkinlik seçimleri ve başarılı bir uygulamayla öğrenciyi konuya dâhil ederek öğrencinin konuya kendinden bir parça katmasını sağlamak ve böylelikle öğrenci kalıcı eğitimsel yaşantılar edinebilmektedir (Demirel ve Kaya, 2018). Sönmez'e (2015) göre, öğretmenin mesleki yönden alanındaki yetkinliği, öğrencinin içinde var olan ve biricik sayılan bilgi madenini keşfetmesine imkân tanırken, bu yetkinliğin oluşmaması öğrenci için bilgi madeni varlığından habersiz yaşamaya zorunlu kılabilir. Yavuz, Özkaral ve Yıldız'ın (2015) öğretmenlik standartlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, teorik bilgilerin okullarda pratiğe dönüştürülmesi Türkiye ve diğer ülke örneklerinde öğretmen yetiştiren kurumlarda önemli görüldüğü belirtilmektedir.

Öğretmen eğitimi kapsamında yer alan mesleki yeterlik kavramı hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde gelişen ve toplumsal anlayışlar ile değişen bir kavram olarak yer almaktadır. Günümüzde 21. yüzyıl beceri ile yeniden şekillenen mesleki yeterlik, öğretmenlerin öğretim etkililiğini artıran faktörler ile birlikte plan hazırlama ve öğretim ortamını düzenleme gibi temel beceriler kazanması dışında, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları ve içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği şekilde donatılmaları yönünde ilerlemektedir. Bu bağlamda Öğretmenlik Uygulaması dersi içeriğinde bulunan, ders planlama ve uygulama yapma adımlarında incelenen yeterlikler incelenmiştir.

Ders Planlama

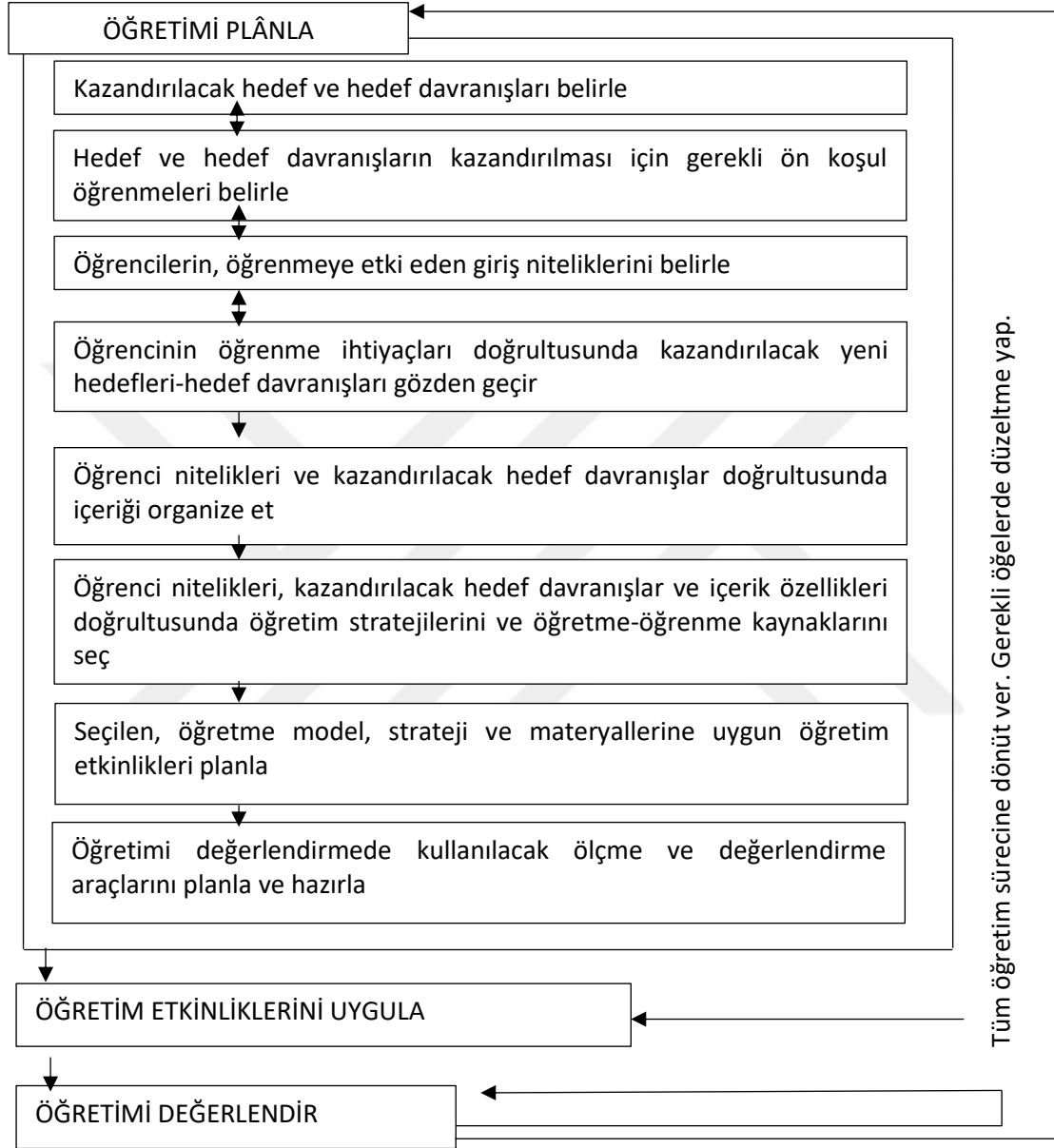
Eğitim ve öğretimin esas amaçlarına en çabuk ve verimli şekilde ulaştıracak unsur, planlama yapılmasıdır. Ders planlama, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçilmesi, amacına hizmet eden doğru sıraya konulması, tamamlayıcı öğretim ilkeleriyle desteklenerek değerlendirme hizmetlerinin seçimiyle etkinlikleri önceden sıraya koyma işlemidir (Demirel, 2017). Planlar yıllık plan, ünite planı ve ders planı olarak temelde üç başlık altında incelenmektedir (Sönmez, 2017). Her tür plan için de vazgeçilmez unsurlar, Gözütok (2011, s.104) tarafından “Seçilen planlama modeli ne olursa olsun, her plan ne için yapıldığını, bir dizi içeriği, etkinlikleri ve değerlendirmeyi kapsar.” şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretimin gelişigüzel ve hatalara açık olarak sürdürülmesini önlemek adına plan yapmak, öğretmenler için meslekî bir ihtiyaçtır. Öğretmenin, öğretim anındaki etkinlikleri esnasındaki sırayı daha önceden bilmesi öğretmeni karşılaşılabileceği durumlara hazırlıklı yaparken aynı zamanda öğretmenin uygulama esnasında emin adımlarla ilerlemesini sağlar (Hesapçıoğlu, 2011). Aynı zamanda planlama, eğitim ve öğretim hizmetlerinin öğrenciye sunulması esnasında öğrenci açısından daha kalıcı, anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlayarak hedeften ayrılmadan öğretimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğretmen açısından ise planlama işlemi, zaman ve mekân açısından değerlendirildiğinde verimli bir ders işlenmesi için rehber niteliğindedir (Demirel, 2017).

Öğretmenin, program hedefleri kapsamında, öğrenciye yönelik diğer öğretim destekleyicisi unsurlar ile planladığı dersin istenen sonuçlara ulaşabilmesi için tüm sınıf içi ve sınıf dışı etkenleri de gözetip hazırlaması gerekmektedir, bu şekilde hazırlanan plan sonucunda etkili öğretime ulaşmamak neredeyse imkânsızdır (Taşdemir, 2003). Benzer şekilde Dorgu (2015), plan hazırlamanın öğretim sürecini daha etkili hale getireceğini, planlı öğrenmelerin öğrenme sürecinde daha sağlam temeller ile ilerleme sağlayacağını belirtirken aynı zamanda, planların net ve anlaşılır bir şekilde yazılmasının öğretmene birçok yarar sağlayacağını belirtmektedir. Arends (2012) ise öğretmenin plan yapmasının yararları arasında sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların önünün kesilmesine ve zaman yönetimi alanına katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Planlama aşamasının öğretmen, öğrenci ve öğretim açısından en değerli çıktılardan biri, hedefler gerçekleştirilirken öğrencinin etkin katılımı sağlanarak “öğrenme yaşantılarına” sahip olmasıdır (Tyler, 2014, s.55). Planlama, “öğretim amaçlarını ve hedeflerini belirleme, öğretim stratejilerini seçme ve öğretimi

değerlendirmek için teknik seçimi” olarak üç temel aşamadan oluşmaktadır (Oliva ve Gordon, 2018, s.346). Öğretim sürecine ait planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına ilişkin bilgiler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğretim Sürecinin Aşamaları

Kaynak: Senemoğlu, 2015, s.395.

Öğretim etkinliklerinin planlama aşamasını takiben uygulama sonrası öğretimi değerlendirmek için planlama yapma hem öğretmenin kendi mesleki gelişimi hem de öğrenciyi değerlendirme konusunda yol gösterici bir rehber niteliğindedir (Senemoğlu,

2015). Dersi planlama becerisi öğretimin niteliğini artırıcı bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Pelton, 2007). Öğretim kavramının içinde bulunan planlama faaliyetleri, öğretmenlerin hedefleri doğrultusunda ilerlemesine olanak tanımakta ve öğretmenlerin zaman yönetimini daha iyi yapabilmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, plan hazırlama işlemleri öğretmenlerin mesleklerinde edindikleri deneyim ile doğru orantılı olarak ilerlemektedir (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2010).

Öğretim etkinliklerini planlamada öğretimi destekleyici öğretim materyallerinin seçimi, öğretimin etkili ve kalıcı olması konusunda birden fazla duyu organının öğretim sürecine dâhil edilmesiyle doğru orantılı olarak ilerlemektedir. Öğretim etkinliklerindeki materyallerin seçiminde herkes için ulaşılması kolay, ekonomik, kalıcı ve öğrenciyi öğrenmeye aktif hale getirebilen özelliklere sahip olan seçimler, planlamada önemli görülmektedir (Demirel, 2017). Plan hazırlama aşamasında dikkat edilecek önemli ilkeler, öğretmenin öğrenciye, eğitim-öğretim hedeflerine ve ihtiyaca yönelik olmakla beraber zaman olgusunu, okul içi ve okul dışı tüm etmenleri gözетerek hazırlanmasıdır (Hesapçioğlu, 2011). Plan hazırlama aşamasındaki önemli diğer ilkelerden bazıları, öğretmenin hedef kitlesini tanıyarak, hedef kitlesine hitaben planı oluşturması ve sınıf içi planı aksatacak etmenlere karşı planın, dolayısıyla öğretmenin hazırlıklı olarak planı hazırlamasıdır. (Küçükahmet, 2009).

Öğrenciler, Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders planı hazırlamakta ve hazırladıkları ders planlarını uygulama okullarında uygulamaktadır. Bu bağlamda Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrenciler, ders planlamaya ait mesleki yeterliklerini sergilemektedir (MEB, 1998; 2007a). Öğrencilerin hazırladıkları ders planları bu kapsamda, yeterliklerine ilişkin somut göstergeler ortaya çıkarır (Seel, 2004). Aynı zamanda, öğretmenlik programı kapsamında kazandırılacak bilgi ve becerilere ait çıktıların tanımlanmasını sağlar (Pang, 2016). Öğrencilerin ders planlarında önem vereceği hususlar; sınıf içi ve sınıf dışı tüm durumları gözетerek dersin kazanımlarına, öğrenciye ve içeriğe göre plan oluşturmaktır (Sönmez, 2015). Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında sınıf içi uygulama yapmak üzere hazırladıkları ders planına ilişkin örnek plan formatı Şekil 3'te sunulmaktadır.

BÖLÜM 1

Dersin adı	
Sınıf	
Ünitenin Adı/No	
Konu	
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler ve Kaynakça	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Keşfetme • Açıklama • Derinleştirme	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grup Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme • Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve İleri Düzeyde Öğrenme Hızında Olan Öğrenciler İçin Ek Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Görüşler	
---------------------------------------	--

Öğretmen Adayının Adı-Soyadı:

İmza

Uygundur.

....../....../20....

Uygulama Öğretmeni

Adı-Soyadı

İmza

Şekil 3. Uygulama Öğrencilerinin Ders Planı Örneği

Kaynak. Ankara Üniversitesi, 2017, s.14

Plan hazırlama öğretmenler tarafından mesleki zorunluluk olmasının yanı sıra öğretim hedeflerine ulaşmada kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirten Küçükahmet (2009) aynı zamanda, planlama aşamasında öğrenciye görelilik ilkesi gereğince öğrencileri hedeften haberdar etmenin ve öğrenciyi planlama sürecine dâhil etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretim süreci aşamalarının her aşamasında bulunan ve öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi çalışmalarında dikkat etmesi gereken öğretim ilkelerini incelemek gerekmektedir (Senemoğlu, 2015).

Genel Öğretim İlkeleri

Eylemin başlangıcına ve işleyişine yol gösteren ve eylemin temel fikrini barındıran öğretim ilkesi kavramı, eğitimin tüm süreçleri için gösterici yol niteliği taşımaktadır (Hesapçıoğlu, 2011). İstenilen nitelikteki eğitim-öğretime ulaşmanın temel belirleyicileri görevindeki öğretim ilkeleri, tüm eğitim kademelerine hitap eder nitelikte evrenselliğe sahiptir. Öğretim ilkeleri: “bireye görelilik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, yaşamsallık ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, iş (yaparak yaşayarak öğrenme) ilkesi, açıklık ilkesi, ekonomiklik ilkesi” olmak üzere sekiz ana başlık altında incelenebilmektedir (Çubukçu, 2015, ss.65-67).

Bireye Görelilik İlkesi: Öğretimi planlama ve uygulama aşamasında öğrencilerin istek, ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına yönelik gerçekleştirilen öğretim, öğrenciler için öğrenme isteği uyandırmaktadır. Öğretimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak öğrenci seviyesine uygunluğu ile istekli hale gelmesi ve öğretim sonunda gerekli ve istenen bilgi, beceri ve tutumların gözlenmesi öğrenci için kendine yarar sağlamayı ifade etmektedir (Ertürk, 2013; Demirel, 2017). Bu doğrultuda öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin tüm yönleriyle hazırlanan öğretim anlayışı oluşturulmaktadır (Taşpınar, 2018). Öğretim etkinliklerini öğrenciye göre hazırlamak için öğrenciyi tanımak, süreçteki gelişimini takip etmek ve öğrenci farklılıklarını temel alan bir değerlendirme anlayışı içinde bulunulmalıdır (Hesapçıoğlu, 2011).

Yakından Uzağa İlkesi: Kişinin en çok vakit geçirdiği ve öğrenmelerini kazandığı yer kendi yakın çevresidir. Öğrencinin bilgi ve becerilerini deneyimleyeceği zaman ilk başvurduğu ve öğrenme sürecine katkı sağlayacağı girdileri edindiği yer yakın çevresi olduğu için öğretmenin yapmayı planladığı etkinlikler ve verdiği örnekler öncelikli olarak öğrencinin yakın çevresinden yola çıkıldığında öğretmen, öğrencinin bilgiyi tanıma ve anlamlandırma sürecini hızlandırmakta ve süreci anlamlı hale getirmektedir. Mekân ve

yer olarak gittikçe uzaklaşan ve genele yayılan konular ile öğrenme daha etkili hale gelmektedir (Küçükahmet, 2017; Taşpınar, 2018).

Yaşamsallık İlkesi: Okulun temel görevlerinden biri, öğrencileri içinde yaşadıkları dünya ile uyum içinde yaşayabilmeyi öğretmektir. Bu nedenle öğretim süreci boyunca yapılan etkinlikler, öğrenciler için yapay anlamlar ifade etmekten çok gerçek ve karşılaşılabileceği sorun, durum veya olayları içermelidir. Bireyin hem içsel hem de dışsal dünyasına yönelik gerçek hayatı gösterme ve alıştırmaya yapma çabaları bu ilke kapsamında ele alınmaktadır (Taşpınar, 2018). Öğrenciler okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri gündelik yaşamları ile ilişkilendirip görme ve deneyimleme fırsatı bulduklarında, kazanımlarının kendileri için faydası olduklarını görüp öğrenmeye daha istekli hale gelmektedirler (Çubukçu, 2015).

Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğretimi planlama ve uygulama süreçlerindeki en temel maddelerden biri, öğretmenin öğrencilerin eski bilgilerinin farkında olma durumudur (Demirel, 2017). Öğrenmenin tek bir aşama ya da aktivite ile meydana gelmeyeceği ve birbiri için destekleyici ve önkoşul olan bilgilerden meydana gelmesi, öğrenmenin bilinenden yola çıkarak bilinmeyene ulaşmadaki doğal sürecini oluşturmaktadır. Öğretmenin, ders başında önceki konuyu öğrencilere hatırlatması ve eksik ya da yanlış öğrenmeleri gidererek, eski konu ile yeni konu arasında bağlantılar kurarak yeni konuya geçiş yapması, öğrencinin öğrenmelerini daha anlamlı ve kolay kılmaktadır (Çubukçu, 2015; Küçükahmet, 2017; Taşpınar, 2018).

Somuttan Soyuta İlkesi: Öğrenmenin etkili bir biçimde oluşması için öğretimde birden fazla duyu organına hitap edebilme gerekmektedir. Öncelikli olarak görme, duyma, tatma, dokunma ve koklama gibi somut olarak ulaşılabilecek bilgiyi edinme süreci sonrasında duyu organları ile ulaşamayacakları bilgilerin edinimi sağlanmaktadır. Somut bilgilerin örnekleri çoğaltılıp zenginleştirildiğinde soyut kavramların öğretimi daha kolay hale gelmektedir (Demirel, 2017; Güven ve Alan, 2017; Küçükahmet, 2017; Taşpınar, 2018).

İş (Yaparak Yaşayarak Öğrenme) İlkesi: Öğrencilerin öğretim sürecinde pasif durumda kalmamasını savunan ilke, öğrenmenin en iyi deneyimleme, yaşantıya kavuşturma bilinciyle gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Hesapçıoğlu, 2011). Öğrencilerin bilgiyi edinme ve anlamlandırma sürecinde öğrenmenin içinde bulunması, öğrencilerin eski bilgilerinin işe koşulmasıyla ve önceki deneyimlerle yeni deneyimini birleştirmesi, öğrenciyi aktif hale getirerek öğrenmenin gerçekleştirilmesini daha kolay

kılmaktadır (Saban, 2014). Öğrencilerin eyleme geçmesi ve bunun sonucunda öğrenme ortamında bir yaşantıya sahip olması eğitim ve öğretimde istenilen bir amaç olarak görülse de öğrencinin okuldaki her kaydettiği yaşantıyı istenilen, planlı ve eğitimsel olarak görmek mümkün değildir. Hedeflenen öğrenci yaşantısı, eğitimsel amaçlar çerçevesinde planlanmış ve belirli bir sıra dâhilinde birbirini destekleyen eğitimsel yaşantıların meydana gelmesidir (Ertürk, 2013).

Açıklık İlkesi: Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ederek anlamlı ve anlaşılır bir şekilde iletilmek istenen sözün, davranışın ya da hareketin öğrenci açısından eksiksiz ve net anlaşılma durumudur (Hesapçıoğlu, 2011). Öğrencilerin ön bilgileri ve seviyeleri gözetilerek öğretimi açık ve anlaşılır bir biçimde yanlış öğrenmelerin önüne geçerek örnek olan durumlar kadar olmayan durumların aktarılmasıyla öğretimin gerçekleştirilmesidir (Güven ve Alan, 2017). Demirel'e (2017) göre, öğrencilere birden fazla yolla hitap edebilmenin ve öğretimi gerçekleştirmenin yollarından birisi, onlara süreç boyunca birden fazla öğretim yöntem ve tekniği ile ulaşabilmekten geçmektedir.

Ekonomiklik İlkesi: Ders amaçlarına uygun olmayan davranış ediniminin değiştirilmesi ve öğretimin planlanma aşamasının göz ardı edilerek gelişigüzel ders işleme gibi durumların ortaya çıkaracağı fazladan enerji ve zaman faktörleri, öğretimin işleyişini ve kalitesini düşürebilmektedir. Öğretimdeki asıl çabanın az zamanda çok ve nitelikli iş çıkarma amacıyla hazırlanan plan ve programdaki çabanın bu gidişatı izlemesi gerekliliği doğmaktadır. Kazanımların birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği, birbiri ile ilişkili ve birbirini destekleyici nitelikte olduğu farkındalığına ulaşmış bir öğretmenin hazırlayacağı planın öğretim süreci boyunca zaman, enerji ve para açısından tasarruflu ve bir o kadar etkili olması beklenmektedir (Ertürk, 2013). Öğretmenin öğretimi planlaması, öğretimi gerçekleştireceği ortamı ve öğretim yöntemi, tekniği ve materyali ekonomiklik ilkesini bütünleyen etmenlerce seçmesi bu ilke kapsamında dikkat edilmesi gereken unsurlardır (Demirel, 2017; Küçükahmet, 2017; Taşpınar, 2018).

Öğretmenlerden, öğretim ilkelerine uygun dersi planlamaları ve uygulamaları beklenmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). MEB (2017a, s.14), bu kapsamdaki yeterli göstergelerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
- Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
- Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.

- Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
- Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
- Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
- Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.

Öğretim ilkeleri, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde ilerlemesini sağlamaktadır (Güven, 2004). Öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimleri de benzer şekilde öğretim ilkelerine bağlı ilerlemelidir. Öğretmenlerden beklenen bilgi ve beceriler arasında ders planlarında öğrenmeye etki eden tüm faktörleri göz önünde bulundurarak uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniğini seçmek ve öğretme-öğrenme sürecine aktarmaktır (Titiz, 2005).

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Her biri birbirinden farklı olan ve farklı yaşantılardan gelen öğrenciler için hazırlanan öğretim programı, farklılıkları dikkate alarak birbirinden çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini sunmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında buluşması, öğretmenin öğretim programında yer alan strateji, yöntem ve tekniklerden yalnızca birini seçip tüm öğrencilere uygulama yolunu seçemeyeceğini göstermektedir. Ortak paydada öğrencileri buluşturan öğretim programı, benzerlikler kadar farklılıkları da göz ardı etmeyerek hazırlanmaktadır. Bu durumda öğretmene düşen görev, öğrencilerin öğrenme özelliklerini keşfedip ortak öğretim programı çerçevesinde öğrencilere uygun hale getirmektir (Gözütok, 2011). Öğretmen, her sınıfta aynı öğretim yöntemi ve tekniği kullandığında, öğrencilerin aynı erişim seviyesinde olamayacağını bildiği için öğrencilerin geçmiş yaşantılarını ve bireysel özelliklerini dikkate alarak amaçlar doğrultusunda süreç içerisinde tüm öğrenme tarzlarına hitaben programı geliştirmesi ve zenginleştirmesi gerekmektedir (Varış, 1996).

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencide geliştirilmek istenen niteliklerin “hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve diğer yaşantılar ile kaynaşıklık” ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmesi sağlanmalıdır (Ertürk, 2013, ss.90-98). Öğretme-öğrenme sürecinde etkili role sahip olan belirleyicilerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin

olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2015). Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin MEB (2017a, ss.13-14) öğretmen yeterlikleri incelendiğinde öğretim süreci aşamalarının planlanması ve hazırlanan planlar doğrultusunda uygulanması sırasındaki performans göstergeleri şu şekildedir:

- Alanın öğretiminde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.

Öğretmenin öğretim sürecinde seçtiği strateji, yöntem ve teknikler öğrenciyi öğrenmeye teşvik ettiği takdirde öğrenci, edindiği bilgi ile doygunluk kazanmakta ve sonraki öğrenmeleri için kendini hazır hissetmektedir. Bu sayede öğretim süreci başarı ile devam ederken öğrenci, konunun bir parçası olarak kendini görebilmektedir (Demirel ve Kaya, 2001).

Öğretim stratejisi ilkelerini öğretim yaklaşımları, modelleri ve kuramlarından almakta, öğretim yöntem ve teknik ve materyallerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim stratejisi öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesine, sınıf içi ve dışı etkinlik seçimlerine, belirlenen etkinliklerin ve dersin nasıl bir sıra içinde ilerlemesine ve sınıf içi iletişim yönlerine karar vermede yardımcı olmaktadır. Derste kapsayıcılığı geniş olan öğretim stratejisi, dersi planlama aşamasında önemli bir yer edinmektedir (Taşpınar, 2018). Oliva ve Gordon (2018, s.377) öğretim stratejisi kavramını “öğretmenin konuyu öğrencilerine sunmada ve hedeflenen öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmada kullandığı yöntemler, teknikler ve işlemleri kapsayan oldukça geniş bir anlamda” kullanmaktadır. Öğretmenlerin birden fazla öğretim stratejisine hâkim olması öğretme bilgisiyle dolayısıyla mesleki alan bilgisi ile ilişkili bir durum olarak düşünülmektedir.

Öğretim aşamasında seçilecek öğretim stratejisinin öğrenciye, içeriğe ve öğretimi etkileyen zaman ve ekonomik olma gibi diğer faktörleri göz önünde bulundurarak seçilmesi gerekmektedir. Öğretmenin dersin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor hedeflerini gözeterek bu hedefler ile uyuşan öğretim stratejisini belirlemesi ve uygulaması hedeflerin gerçekleşmesindeki etkililiği ortaya çıkarmaktadır. Seçilen öğretim stratejisi ile öğrencilerin istenilen davranışı kazanma gücü arasında doğru orantılılığın varlığından söz etmek mümkündür (Eggen ve Kauchak, 2006).

Öğretim stratejilerinin seçiminde etkili olan faktörler Oliva ve Gordon (2018, ss.383-389) tarafından aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

- Öğrenciye uygun olmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve sahip olduğu öğrenme stilleri doğrultusunda olmalıdır.
- Öğretmene uygun olmalıdır. Strateji, öğretmenin bireyselliğine hizmet etmelidir.
- Konu alanına uygun olmalıdır. Örneğin, suni solunum, anlatım yönteminden ziyade gösterip- yaptırma yöntemiyle daha etkili şekilde öğretilir.
- Ders için ayrılan süreye uygun olmalıdır. Örneğin, tamamlanması birkaç gün gerektiren bilimsel bir deneyin gerçekleştirilmesi kısıtlı süresi olan bir ders için mümkün değildir.
- Var olan araç-gereç ve kaynaklara uygun olmalıdır. Örneğin, öğrencilerin bir araştırma projesi yürütmesini gerektiren bir ders kapsamında ihtiyaç duyacakları kaynaklar mutlaka hazır olmalıdır.
- Mekâna/sınıf ortamına uygun olmalıdır. Alan olarak dar, akustik olarak yetersiz ve sıraların sabit olduğu bir sınıfta, tartışma amaçlı olarak öğrencileri küçük gruplara ayırmak uygun değildir.
- Hedeflere uygun olmalıdır. Seçilen strateji mutlaka hedefin gerçekleşmesine hizmet etmelidir.

Öğretim stratejileri farklı alt başlıklar altında toplanabilmektedir ve en yaygın olanı Jacobsen ve arkadaşlarına tarafından üçe ayrılmaktadır (Akt. Demirel, 2017, s.75):

- Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi
- Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
- Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Bilgilerin öğretmen tarafından genelden özele belirli bir sıra içerisinde aktarıldığı öğretme kuramıdır. Genellikle genelleme ve kavram öğretiminin ders başında öğretmen tarafından verilmesi tercih edilen yaklaşımda başlıca sunulan bilgiler örnekler çeşitlendirilerek özele doğru gidilmektedir. Öğrenci ve öğretmen etkileşimi ile ilerleyen derste öğretmen genelleme, kavram, olgu veya ilke açıklamada kendine ayırdığı zamanı öğrenci yaş grubunun dikkat süresine göre düzenlemektedir. Ders bitiminde öğretimi değerlendirmek için özet çalışmaları yapılmaktadır (Sönmez, 2017). Stratejinin uygulanmasındaki bir diğer önemli unsur öğrencinin eski bilgilerini hatırlatarak yeni bilgiyi açıklamada anlamsal bağ kurulmasıdır. Öğrenmede “aşamalılık” olarak adlandırılan unsur, öğrencinin eski bilgilerinin yeni bilgileri öğrenmedeki temel olma niteliğini göstermektedir (Ertürk, 2013, s.99).

Derse başlangıç aşamasında öğrencilerin yeni konuya ilişkin bilgilerini yoklama etkinlikleri adı altında öğrencilere açıklayıcı yazılı bilgi verilmesi ya da konuyu tanıtıcı resim, grafik gibi görsel bir materyal sunulmaktadır. Eski bilgilerin harekete geçtiği aşamadan sonra öğrenilecek yeni konu öğretmen tarafından öğrencilere tüm dengelim ilkesine göre aktarılır ve örnekler kullanılarak öğretim gerçekleştirilmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin konu ile ilgili sorduğu sorular konuyu anlamlandırma açısından

değerli ve öğretmen tarafından geri bildirim sağlanmasına değer görülmektedir (Senemoğlu, 2015).

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Öğretmenin genelleme, ilke, kural, kavram ve olguları dersin başında öğrenciye hazır halde sunmadan örnek olan ve örnek olmayan durumlar üzerinden bu bilgileri öğrenciye buldurma stratejisidir. Öğrenci merkezli ilerleyen yaklaşımda tümevarım ilkesi izlenmektedir. Öğrenci, sunuş yoluyla öğretim stratejisine göre derse daha fazla aktif katılım göstermektedir. Öğrencinin etkinlikler boyunca örnek olan ve olmayan durumlar üzerinde tartışması ve böylelikle çıkarım yapması beklenmektedir (Demirel, 2017; Senemoğlu, 2015; Sönmez, 2017).

Stratejide öğrenci katılımı etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin bilgiye kendi uğraşı ve değerlendirmesi sonucu ulaşması için öncelikle öğrenmeye açık ve derse karşı olumlu tutum sergilemesi gerekmektedir. Öğrencinin dikkati ve derse karşı merak duygusunun işe koşulması ders başlangıç hedeflerini desteklemektedir. Öğrenci, ilgisini doğduran öğretilmek istenen konuya yönlendirdiğinde elinde değerlendirmeye alınması gereken bir problemin varlığını fark etmektedir. Merak duygusu ile öğretmenin sunduğu örnek olan ve olmayan durumlar içerisinde analiz sürecine giren öğrenci kendi bilgisini keşfetme olanağı ile karşılaşmaktadır. Öğretim sonunda öğrenci hedeflenen genelleme, ilke, kural, kavram ya da olgulara kendisi ulaşmaktadır (Güven ve Alan, 2017; Senemoğlu, 2015).

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi: Öğrencilerin ders konusu ile ilgili ya da gerçek hayatta karşılarına çıkması olası problem durumlarının öğrenciler tarafından çözüme kavuşturulmasını temel alan öğretme stratejisidir. Öğretmenin amacı öğrencinin problem çözümü için uğraşlarına rehberlik etmektir. Sınıfa getirilen problem durumunu Güven ve Alan (2017, ss.354-355) aşağıdaki basamaklara ayırmaktadır:

1. Problemin tanımlanması
2. Denencelerin kurulması
3. Verilerin toplanılması
4. Verilerin analizi ve denencelerin sınanması

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi aynı zamanda öğrencilerin problem çözme aşamalarında yaratıcılıklarını kullanarak farklı bakış açısı kazanabilmeyi sağlamaktadır. Problem durumunun öğrencide merak duygusu uyandırarak çözme çalışmaları problemin sorumluluğunu öğrencinin aldığıının belirtisi olarak görülmektedir. Bağımsız ve bilimsel düşünme, araştırma, değerlendirme ve karar verme gibi üst düzey becerilerine katkı sağlamaktadır (Demirel, 2017; Güven ve Alan, 2017; Senemoğlu, 2015).

Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri birbirinin bir parçası olan bütün olarak nitelendirilmektedir (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2010). Oğuzkan'ın Eğitim Terimleri Sözlüğünde yöntem, “bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol” olarak tanımlanmaktadır (1981). Eğitimde öğretim yönteminin tanımı en kısa haliyle “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol” olarak ifade edilebilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, s.69). Eğitim alanında sıklıkla kullanılan öğretim yöntemi kavramı Binbaşıoğlu (1994, s.18) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

Öğretim yöntemi ise belli bir amaca göre, öğrencinin özelliklerini, öğretim araç ve gereçlerini ve tüm öğrenme durumlarını göz önünde bulundurarak, öğretim kavramı içine giren diğer öğelerin mantıksal sıralanması ve dengelenmesi için yapılan etkinliklerin tümüdür.

Klasik ya da geleneksel yöntemler olarak adlandırılan, etkileşimin yalnızca tek yönlü (öğretmenden öğrenciye) olduğu yöntemlerin öğrenci üzerindeki etkisi modern ya da çağdaş yöntemler olarak adlandırılan, etkileşimin çok yönlü (öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğrenciden öğrenciye) yöntemlere göre daha düşük olduğu bilinmektedir (Akdağ ve Tok, 2008; Kıncal, Ergül ve Timur, 2007; Önal ve Güngördü, 2008). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri doğrudan öğrenciyi etkilemektedir (Joyce ve Weil, 1972). Öğretmenlerin modern öğretim yöntemleri kullanmaları öğrencinin aktif katılımıyla öğretim sürecini daha verimli hale getirmektedir. Süreç için istenen verim aynı zamanda öğretmenin kullandığı yöntemlerin çeşitliliği ile ilgilidir. Süreçte öğretmenin bir yönteme bağlı kalarak yöntemden vazgeçmemesi ve her dersinde aynı yöntemi uygulaması ders etkililiğini düşürebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin ders sürecinde birden fazla yöntemi kullanması öğrencilerin konuya yönelme, dikkatini çekme ve öğrenme-öğretme sürecindeki verimini artırmaktadır (Demirel, 2007; Küçükahmet, 2009).

Öğretimde yöntem seçimini etkileyen faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Küçükahmet, 2009, ss.60-61):

- Öğretmenin yönleme yatkınlığı
- Zaman ve fiziksel imkânlar
- Maliyet
- Öğrenci grubunun büyüklüğü
- Konunun özelliği
- Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler.

Öğrencilerin uygulamalarındaki öğretim yöntem ve teknik seçimleri ile ilgili Hesapçıoğlu (2011, s.210) “dersin amacı, içeriğin özellikleri, öğrencinin özellikleri,

öğretmenin özellikleri, araçların özellikleri, zaman ve derslik özellikleri” kategorilerini vurgulamaktadır. Petrina (2007, s.93) ise öğretim stratejisi ve yöntemini seçiminde belirleyici faktörleri “öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi, programın amacı, amaçlar ve öğretmenin hedefi, içerik; zaman, fiziksel çevre ve kaynaklar” olarak belirtmektedir.

Öğretmenin seçtiği öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğini öğretimin niteliğine etki etmektedir. Öğretim strateji, yöntem ve tekniğine ait seçim aşamasına etki eden faktörler de öğretimin niteliğinde belirleyici olmaktadır (Küçükahmet, 2009). Öğretim hizmetinin niteliğine etki eden diğer faktörler arasında öğrenciye rehberlik edilmesini sağlayan ipuçları, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme yer almaktadır (Mirzeoğlu, Palas, Özcep ve Aparslan, 2007; Demir, 2005).

Öğretim Hizmetinin Niteliği

Öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli, etkili ve kalıcı olması için hem içsel hem de dışsal faktörler önemli bir yer edinmektedir. Sürecin daha nitelikli hale gelmesi için belirli alanlardaki özel çabalar ile istenilen başarıya ulaşma mümkün kılınmaktadır. Öğretme-öğrenme süreci içerisinde niteliği artırıcı etkisi olan dört temel unsur: pekiştireç, ipucu, öğrenci katılımı, dönüt ve düzeltme olarak ortaya konulmaktadır (Senemoğlu, 2015). Öğretim hizmetinin niteliğine belirten dört öge şu şekilde açıklanmaktadır:

- İpuçları, öğrenciye neyin öğretileceğini açıklayan mesajların tümüdür.
- Pekiştirme (Pekiştireç), bir davranışı gösterme eğiliminin güçlendirilmesi sürecidir.
- Katılım ise öğrencinin öğrenme süreci sırasında kendisine sunulan ipuçları ve yönergeler doğrultusunda bir şeyler yapmasıdır.
- Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini sağlamayı güvence altına almak için kullanılır. Dönüt ile öğrencilere neyi öğrenip neyi öğrenmedikleri bildirilir, düzeltme ise yanlışların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi biçiminde kullanılır (Demirel, 2017, s.133).

İpuçları hem yazılı hem de sözlü olarak kullanılabilir. Öğrencinin önceki bilgilerini geri getirmesine yönelik düşünmeye yönlendiren soruların sorulması olabileceği gibi görsel-işitsel materyallerin sunulması şeklinde de olabilir. Öğretmenin ipucu kullanırken üzerinde durması gereken özellik öğrenci ihtiyacı ve düzeyine uygun olmasıdır (Güven, 2014; Senemoğlu, 2015; Sönmez, 2017).

Pekiştireç, davranışın belirli uyarılarla karşılaştığında ortaya çıkma sıklığının artmasıdır (Sönmez, 2017). Davranışın her ortaya çıkışı sonucunda, öğretim sürecinde pekiştirilen davranışın öğrenilmesi sağlanmış olur. Pekiştirecin

öğretim sürecindeki önemi kazandırılması hedeflenen davranışta unutmaya engel olan etmen olarak yer almaktadır (Alan ve Güven, 2017).

Katılım, açık olarak öğrencinin soru sorma ya da soruya cevap verme gibi doğrudan gözlenebilen davranışlar sergilemesi; örtülü olarak ise içsel güdülenme ile ilgisini ve dikkatini derse vererek zihinsel olarak sınıfta varolduğunu gerçekleştirmesidir (Sönmez, 2017). Öğrencinin derse katılımını sağlamak, tekdüze ders anlatımı gerçekleştirmekten öte farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama ile sağlanabilir. Öğretim niteliğini artırma özelliğine sahip öğrenci katılımının önemi Gözütok'un (2011, s.161) şu ifadeleri ile desteklenmektedir:

Geleneksel öğretim yöntemleri kullanarak çağdaş insan yetiştirmek olası değildir. Problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilen, analitik düşünme becerilerini geliştirmiş, öğrenme yollarını bilen, ekiple uyumlu ve verimli çalışmalar yapabilen insanı yetiştirme süreci ancak öğrencinin eğitim ortamına aktif katılımı ile sağlanabilir.

Dönüt ve düzeltme, davranışın ne derece kazanıldığının, kazanılan davranışla ilgili eksik ya da yanlış öğrenmelerin tespit edilmesiyle öğretimin bir sonraki aşamasına geçmede fayda sağlayan unsurlardır (Güven, 2014). Öğretmenin yeni öğrenmelere geçerken bir önlem niteliğinde olan dönüt ve düzeltme işlemleri, eksik ya da yanlış öğrenmelerin giderilerek hedeflenen öğrenmelerle tamamlanması, yeni öğrenmelere geçişte yapıtaş niteliği taşımaktadır (Senemoğlu, 2015).

İlgili Araştırmalar

Aslan ve Sağlam'ın (2018) farklı öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi değerlendirmesini içeren çalışmada, “gerçek okul ortamında bulunma, uygulama yapma ve böylece öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmesine fırsat sunması nedeniyle öğretmen eğitiminde yer verilmesi gereken bir ders olarak gördükleri (s.156)” sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında aynı zamanda, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması için uygulanmakta olan programda öğretmenlik uygulamasının süresinin az olduğunu ve adayların uygulama çalışmalarına daha erken başlamaları gerektiği ve öğretmenlik uygulamasının son iki yılda yapılması görüşünde birlik sağlanmaktadır.

Yılmaz ve Koç'un (2012) Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersine ait son sınıf öğrencilerinin tutumlarını değerlendirdiği çalışmada, öğrencilerin her iki dersi

mesleki açıdan yararlı gördükleri, “okul idaresi, uygulama öğretmeni...sınıf yönetimi (ss.16-17)”, mesleki deneyim eksikliği ve dışsal faktörlerden dolayı sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Çalışma kapsamında, uygulama dersinin yalnızca son sınıfta alınmasının yeterli olmadığı öğrenciler tarafından ifade edilen görüşler arasındadır.

Aslan’ın (2015) Öğretmenlik Uygulaması dersinin dördüncü sınıf öğrencileri, uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirildiği çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinin teorik bilgiyi destekleyici yönde olduğunu ve öğrencilerin mesleki becerilerini gerçek sınıf ortamlarında uygulamasıyla dersin hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir rol oynadığını sonuçlarına ulaşılmaktadır. Çalışmanın diğer sonuçları arasında, uygulama öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin yeterliklerinin yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmadığı yer almaktadır.

Değirmençay ve Kasap’ın (2013) fen ve teknoloji, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ait görüşlerini incelediği çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, son sınıf öğrencilerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında Öğretmenlik Uygulaması dersinde sınıf yönetimini becerilerine katkıda bulunduğunu ve öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir biçimde uygulayabileceklerini ifade edilen görüşlere ulaşılmaktadır. Çalışmanın diğer sonuçları arasında, uygulama öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde eksiklikler olduğu görüşü yer almaktadır.

Hurioğlu’nun (2016) sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde dönüt ve düzeltme faaliyetlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, öğrencilere verilen dönüt ve düzeltmenin öğrencilerin öğretim süreci aşamalarından öğretimi planlama ve uygulama aşamasında olumlu katkı sağladığı ve mesleki becerilerini geliştirdiğine dair sonuçlar elde edilmiştir.

Karasu-Avcı ve İbret’in (2016) okul öncesi dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrenciler Öğretmenlik Uygulaması II dersinin mesleki deneyim ve sınıf yönetimi becerisi kazandırdığı öğrenciyi tanımaya ilişkin mesleki beceri edindikleri bir ders olarak ortaya koymaktadır. Öğrenciler, uygulama öğretmenlerinin öğretmen olarak görmesine ve daha fazla danışmanlık hizmetine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde en çok sorun yaşadıkları alanlardan birinin sınıf yönetimi olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Baran, Yaşar ve Maskan'ın (2015) fizik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersini değerlendirdiği çalışmada, mesleğe ilişkin katkılarından dolayı dersin yararlı ve gerekli bir ders olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın diğer sonuçları arasında öğrencilerin uygulama faaliyetlerinde ve uygulama öğretim üyesinin izleme faaliyetlerinde eksiklik gördüğünü belirtirken, kuramsal bilgileri gerçek sınıf ortamına aktarma konusu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında sayılmaktadır.

Öksüz ve Coşkun'un (2012) özel eğitim zihinsel engelliler bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinin öğrencilerin öz-yeterliliğine etkisinin incelendiği çalışmada öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında derslerin öz-yeterliliği artırıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Eker'in (2015) deneysel desende yeterlik ölçeği kullanarak, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile yürüttüğü Öğretmenlik Uygulaması dersinin mesleki yeterliklerine katkısının incelendiği çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinin mesleki yeterlik kazandırma adına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Gorgoretti ve Pilli'nin (2012) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersi öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun derse ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, gerçek sınıf ortamlarında uygulama imkanı sağlamasının mesleğe ilişkin hazırlık oluşturduğunu ve dersin süre bakımından artırılmasının sürece ilişkin olumlu katkılar sağlayacağı sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Merç ve Subaşı'nın (2015) Öğretmenlik Uygulaması dersinde sınıf yönetimi sorununu belirlemeye yönelik İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çoğunlukla uygulama okulundaki öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca uygulama öğrencisinin kendisi, konunun içeriği, ders materyali ve uygulama öğretmeni kaynakları sorunların oluştuğu belirlenmiştir.

Ünver'in (2002) Okul Öncesi öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin ders planı hazırlama becerilerinin yeterli seviyede olmadığını ve buna yol açan etmenlerin ders planı hazırlamaya yeteri kadar vakit

ayrılmaması ve tek tip modele göre ders planı oluşturmanın olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veriler ve toplanması, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması sürecinde öğretim süreci aşamalarını gerçekleştirmeye yönelik algı düzeylerinin ve değerlendirmelerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma kullanılarak yürütülmüştür (Karasar, 2016). Nicel araştırma, verileri ve veriler arasındaki ilişkiyi sayısallaştırarak açıklayan bir araştırma yöntemidir (Patton, 2005). Nicel araştırmalarda miktar vurgulanırken (Neuman, 2014), nitel araştırmalarda kişi, olay veya olgunun niteliğine kapsamlı bir biçimde açıklanmasına ve yordanmasına vurgu yapılmaktadır (Creswell, 2013). Alanyazında elde edilen veri türüne (nicel veya nitel) bağlı araştırma türünün belirtilemeyeceği, elde edilen veri üzerinden yapılan analiz yöntemine dayalı araştırma türünün belirlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Erkuş, 2015; Turgut, 2009).

Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, Konunun mevcut durumunu betimlenirken, araştırma konusuna herhangi bir yorum getirmeden olay, olgu veya kişinin özellik ya da görüşlerini olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017; Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın amaçlarından, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerini ve değerlendirmelerini; öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimlerini ve değerlendirmelerini belirlemek olduğundan, genel tarama modeline ait bir çalışmadır. Araştırmanın diğer amaçlarından; ders planı hazırlama, ders anlatımı, uygulama öğretmeni tarafından izlenme, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısı ve ders anlatımlarının ortalama süresi ile uygulama düzeyleri arasındaki ilişki incelemesi olduğundan, tarama modelinde ilişkisel araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırma sürecine ilişkin akış şeması Şekil 4'te verilmektedir.

Araştırmanın Alt Amaçları	Örnekleme Yöntemi ve Örneklem	Veri Türü	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/ uygulama) uygulama düzeylerinin belirlenmesi	Uygun örnekleme 156 Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi	Nicel	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği (ÖDPUÖ)	Betimsel istatistik
Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin; ders anlatım süresi, ders planı hazırlama sayısı, ders anlatım sayısı, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılığın belirlenmesi	Uygun örnekleme 156 Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi	Nicel	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği (ÖDPUÖ)	Betimsel istatistik Tek yönlü ANOVA ve LSD
Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Uygun örnekleme 156 Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi	Nicel ve Nitel	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketi (ÖDPUA)	Betimsel istatistik Betimsel analiz İçerik analizi
Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarının uygulanmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Uygun örnekleme 156 Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi	Nitel	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketi (ÖDPUA)	Betimsel analiz İçerik analizi

Şekil 4. Araştırma Sürecine İlişkin Akış Şeması

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2018-2019 bahar yarıyılı 21-31 Mayıs tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturacak katılımcıların seçiminde zaman ve ulaşılabilirlik ilkeleri gözetildiği için uygun örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmayı yapan araştırmacının ekonomik koşullar ve zamandan tasarruf etmek için araştırmacıya en yakın grubunun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017; Kumar, 2011). Örneklem belirlenmesinde, nicelik açısından daha çok öğrenciye ulaşılması amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans kademesindeki tüm öğretmenlik bölümleri dâhil edilmiştir (Ankara Üniversitesi, 2019). Örneklem belirlenmesindeki diğer ölçütler ise öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersini alıyor olması ve aktif olarak öğretmenlik uygulamasını yapmış olması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aranan özelliklere sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin öğretmenlik bölümlerine, yaşlarına ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Bölüm, Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımı

Bölüm	n	%	Yaş	n	%	Cinsiyet	n	%
Sınıf Öğretmenliği	36	23.1	21	26	16.7	Kadın	112	71.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	31	19.9	22	63	40.4	Erkek	44	28.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	17.3	23	50	32.1			
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	25	16	24 ve üzeri	17	10.7			
Zihin Engelliler Öğretmenliği	37	23.7						
Toplam	156	100	Toplam	156	100	Toplam	156	100

Tablo 6 incelendiğinde, bölümler arası öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bölümlere göre araştırmaya katılanların sayıları: Sınıf Öğretmenliği (%23.1), Okul Öncesi Öğretmenliği (%19.9), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%17.3), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (%16), Zihin Engelliler Öğretmenliği

(%23.7) olarak yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu 22 ve 23 yaş grubu öğrenciler olduğu ve yarıdan fazlasının kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği (ÖDPUÖ) (EK-4) ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketi (ÖDPUA) (EK-5) kullanılmıştır. Araştırma amacını gerçekleştirmek için yanıtlanması gereken alt problemler ve ilgili veri toplama araçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Alt Araştırma Problemleri ve İlgili Veri Toplama Aracı

Alt Araştırma Problemleri	Veri Toplama Aracı
1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/ uygulama) uygulama düzeyleri nedir?	ÖDPUÖ
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, 2a. Ders anlatım süresine göre farklılık göstermekte midir? 2b. Ders planı hazırlama sayısına göre farklılık göstermekte midir? 2c. Ders anlatım sayısına göre farklılık göstermekte midir? 2d. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir? 2e. Uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?	ÖDPUÖ
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşleri nelerdir?	ÖDPUA
4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?	ÖDPUA

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği (ÖDPUÖ). Ölçek geliştirme sürecinde öğretim süreci basamaklarından ders planı hazırlama, uygulama yapma ile bu amaçlara yönelik öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik uygulaması ders içeriklerine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır (Cochran-Smith ve Fries, 2008; Demirel, 2017; Gözütok, 2011; Küçükahmet, 2017; MEB, 2017a; 2017b;

2018; McDiarmid ve Crevenger-Bright, 2008; Oliva ve Gordon, 2018; Senemoğlu, 2015; YÖK, 1998a; 2007b; 2018a). Ölçek maddeleri ile ilgili madde havuzu oluşturulmuş, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda soru maddeleri belirlenmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek çalışmasında likert tipi 5'li dereceleme kullanılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından beş, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından üç ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden bir dil uzmanının görüşleri alınmıştır. Tez danışmanı Doç. Dr. Fatma Mızıkacı ve uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçek planlama ve uygulama bölümü olarak ikiye ayrılmış; staj ifadesi kaldırılmış; ders anlatım süresi ifadesi, ortalama ders anlatım süresi ifadesiyle değiştirilmiş; öğretmenlik uygulaması ile ilgili bilgilere, öğrencilerin uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi tarafından kaç defa izlendiği soruları eklenmiş; ölçek maddelerine ekleme ve çıkarma işlemleri yapılmış ve gerekli görülen maddelerin ifade edilişlerinde yapılan düzeltmeler ile ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin Onam Formu (EK-6) oluşturulmuş ve uygulanmasına ilişkin, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı (EK-1) alınmıştır. Ölçeğin pilot çalışmasına (ön uygulama) ilişkin Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden Uygulama İzni (EK-2) ve asıl uygulamasına ilişkin Ankara Üniversitesi'nden Uygulama İzni (EK-3) alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin hem pilot çalışması hem de asıl uygulaması için uygulamadan önceki tarihlerde öğretim elemanlarından izin alınmıştır. Ölçek, araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır.

ÖDPUÖ Yönelik Pilot Çalışma. Araştırmacı tarafından uygulanan ölçeğin ön uygulaması örneklem ile benzer özelliklere sahip olan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 36 maddeden oluşan ölçek 241 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Altı öğrenci ölçeği hiç doldurmadığı için 235 öğrencinin cevapları analize tabi tutulmuştur. Ölçek ile ilgili analizler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 ve Analysis of Moment Structures (AMOS) 22 programında yapılmıştır.

ÖDPU ölçeğinin ön uygulamasından sonra veriler programa aktarılmış ve yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Faktör analizi, maddeler arasındaki ilişkiyi açıklama ve aynı başlık altında birleşen maddelere faktör ismini vererek ölçeğe ilişkin alt boyut oluşturma temeline dayanmaktadır. Her bir alt küme,

diğer bir deyişle faktöre, ağırlıklı olarak katılan maddelerin diğer alt kümeye katılmamış olması ya da her iki alt kümede de yer almaması faktör analizinde istenen sonuçlardan biridir (Pallant, 2016). Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinin amacı, değişkenleri gruplandırarak ölçeğin yapısı hakkında bilgi edinilmesi iken, doğrulayıcı faktör analizi daha önce gruplandırılmış olan ölçek yapısı ile aynı özellikleri ölçüyor olmasını doğrulama amacı ile yapılmaktadır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü, verilerin normal dağılım göstermesi, doğrusallık, uç değerlerden arınık olması, maddelere ait korelasyon değeri maddelerin analize girebilmesi için önemli görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin faktör analizi varsayımlarına ilişkin ölçek sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Faktör Analizi Varsayımlarına İlişkin Ölçek Sonuçları

Örneklem büyüklüğü	225
KMO katsayısı	.915
Bartlett testi	$\chi^2=5120.754$ sd=630 p=.000
Çarpıklık	-.512
Basıklık	-.627
Korelasyon katsayısı	p=0.00

Faktör analizi için örneklem büyüklüğü incelendiğinde, Goodwin’e göre (1999) katılımcı sayısının değişken sayısının 3 katı olması gerektiğini belirtilirken, Stevens (2002) ve Child (2006) katılımcı sayısının değişken sayısının 5 katı olmasını yeterli bulmaktadır. Tabachnick ve Fidell’e (2015) göre ise katılımcı sayısının 100 ile 200 arasında olması yeterli bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katılan öğrenci sayısı 235’tir ve alanyazında belirtilen faktör analizi için örneklem büyüklüğü sayısını yeterli seviyede karşılamaktadır (Child, 2006; Goodwin, 1999; Stevens, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Ölçeğin pilot uygulama (ön uygulama) formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin KMO ve Bartlett testleri sonuçları: KMO katsayısı (.915); Bartlett Testi (5120.754); sd (630); p (.000) olarak sonuçlanmıştır. KMO katsayısının .60’tan yüksek olması maddelerin faktörleşebilme özelliğine sahip olduğunun göstergesidir. Bartlett testi sonucunun anlamlı ($p<.001$) çıkması korelasyona uygun olduğunu belirtirken aynı zamanda verilerin normal dağılım gösterdiğinin kanıtı olarak da sunulmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Ölçek için uygulanan normallik testine göre uç değerlere sahip olan katılımcılar görülmektedir ve uç değerlere sahip 10 öğrencinin cevapları analizden çıkarılmıştır ve 225 öğrencinin cevapları ile devam edilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluk varsayımları arasında verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Pallant, 2016). Test sonucunda yer alan normallik testi sonuçlarına göre çarpıklık (skewness) değeri -.512, basıklık (kurtosis) değeri -.627'dir. George ve Mallery'e (2010) göre basıklık ve çarpıklık katsayılarının +2 ile -2 değerleri arasında yer alması, veri setinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bir diğer hesaplama yöntemi 50-300 katılımcı arasında olan ölçeklerde çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen sonucun -3,29 ile +3,29 arasında kalmasıdır (Kim, 2013). Ölçekteki çarpıklık katsayısının kendi standart hatasına bölümünden elde edilen sonuç (-3,16) ve basıklık katsayısının kendi standart hatasına bölümünden elde edilen sonuç (-1,94)'tür. Bu değerler sonucunda ölçeğin normallik varsayımını karşılayabildiği söylenebilmektedir.

Ölçekteki maddelerin normal dağılım gösterdiği varsayımını destekleme amacıyla ölçekteki maddeler madde analizine tabi tutulmuştur ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Korelasyon katsayıları .10-.29 arası küçük, .30-.49 arası orta ve .50-1.0 arası büyük korelasyon gücüne sahiptir (Cohen, 1988). Madde toplam korelasyonlarına ait bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

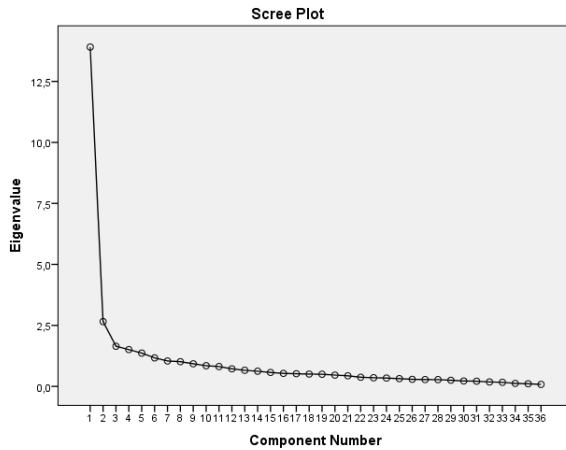
Madde Toplam Korelasyonu Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
m1	.663	m13	.725	m25	.667
m2	.719	m14	.363	m26	.655
m3	.703	m15	.606	m27	.606
m4	.713	m16	.633	m28	.439
m5	.656	m17	.622	m29	.581
m6	.521	m18	.598	m30	.603
m7	.504	m19	.632	m31	.605
m8	.689	m20	.687	m32	.591
m9	.763	m21	.638	m33	.657
m10	.615	m22	.620	m34	.749
m11	.640	m23	.692	m35	.377
m12	.643	m24	.374	m36	.523

Tablo 9 incelendiğinde, ölçekten elde edilen sonuçlar .363 ile .763 arasında değişmektedir. Cohen'e göre (1988). 4 maddenin orta, 32 maddenin ise büyük korelasyon

gücüne sahip olduğu ve pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları her madde için 0.01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.00$; $p<0.01$). Test sonuçlarına göre her maddenin madde-toplam geçerliği sağladığı ve benzer davranışları ölçelediği söylenebilmektedir.

ÖDPUÖ Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları. Faktör analizi türleri arasında yer alan ve keşfedici faktör analizi olarak da bilinen açıklayıcı faktör analizi temelinde ölçeğe hizmet eden başka bir deyişle ölçeğin amacına uygun olduğu düşünülen maddelerin “gözlenen değişkenleri tanımlamak, bu değişkenleri özetlemek, yönetilebilir ve üzerinde çalışılabilir düzeyde faktörleri belirlemek” amacıyla yapılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.319). Ölçekteki faktör yapısının belirlenmesi için yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Sonuçlar Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. ÖDPU Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 5’te sunulan faktör analizi işlemi sonucu ortaya çıkan Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, ikinci kırılmadan sonra bileşenlerin doğrusal olarak ilerlediği görülmektedir. Böylelikle ÖDPU ölçeği için iki faktörlü bir yapı barındırdığı söylenebilir (Pallant, 2016).

Faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapı sonrasında maddelerin iki faktörde yer aldığı anlaşılmaktadır. Maddelere ait yük değerleri .3’ten düşük maddeler

(m14, m24) ile arasında .10'dan az değere sahip binişik olarak ifade edilen maddeler (m15, m20, m21, m23, m34, m35) ölçekten çıkarılmıştır (Akbulut, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015; Tavşancıl, 2010). Ölçeğe ilişkin yeniden düzenlemeden sonra KMO katsayısı ve Bartlett testi tekrar edilmiştir. Test sonuçları: KMO (.908); Bartlett Testi: (4024.330); Sd: (378); p: (.000) olarak sonuçlanmıştır.

Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri .6 ve daha yüksek değerler kabul edilmektedir (Pallant, 2015). Bu durumda gözlenen .908'lik KMO değeri kabul gören KMO değerinden yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Kalan 28 madde ile analiz tekrarlanmıştır. Tekrar eden açımlayıcı faktör analizine ait sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör-1 Yük Değerleri	Madde No	Faktör-2 Yük Değerleri
m10	.822		
m11	.821		
m12	.749		
m13	.691		
m4	.687		
m3	.677		
m5	.671		
m6	.667		
m2	.643		
m8	.639		
m9	.630		
m7	.615		
m1	.574		
		m31	.790
		m32	.729
		m22	.725
		m29	.687
		m30	.636
		m27	.621
		m28	.587
		m16	.576
		m26	.568
		m17	.550
		m36	.543
		m33	.538
		m18	.534
		m19	.532
		m25	.529

Tablo 10 incelendiğinde, oluşturulan iki faktörlü ölçek yapısında ölçeğin birinci faktörü varyansın %25.835'ini, ikinci faktörü %24.274'ünü açıkladığı görülmektedir. İki faktörün ölçeğin toplam varyansını açıklama oranı %50.108'dir. Ölçekteki 13 maddenin yer aldığı birinci faktör ders planı hazırlamaya yönelik olduğundan “Planlama” ve 15 maddenin yer aldığı ikinci faktör sınıf içi gerçekleştirilen uygulamalara yönelik olduğundan “Uygulama” olarak isimlendirilmiştir.

ÖDPUÖ Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) Bulguları. ÖDPU ölçeğinin açımlyıcı faktör analizi sonrasında belirlenen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli ile doğrulatoryı faktör analizi yapılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). DFA kapsamında ki-kare (χ^2), ki-krenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Fazlalık Uyum İndeksi (IFI), Tucker Lewis İndeksi (TLI)/ Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (RMR) değerleri hesaplanmıştır. Amos 22 programı kullanılarak yapılan analiz sonuçları Tablo 11 sunulmuştur.

Tablo 11

ÖDPU Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Araştırma Bulgusu	Kabul İçin Kesme Noktaları	Kaynak
$\chi^2_{(340)}$	688,354	-	-
χ^2/sd	2.02	≤ 2 (mükemmel uyum)	(Tabachnick ve Fidell, 2015)
GFI	.82	≤ 5 (iyi uyum)	(Şimşek, 2007)
		$\geq .90$ (iyi uyum)	(Sümer, 2000)
		$\leq .90$ (kabul edilir uyum)	(Hu ve Bentler, 1995)
		$\geq .85$ (kabul edilir uyum)	(Kline, 2011)
NFI	.82	$\geq .90$ (iyi uyum)	(Çerezci, 2010; Şimşek, 2007)
TLI/NNFI	.89	$\geq .80$ (kabul edilir uyum)	(Hu ve Bentler, 1999)
		$\geq .95$ (mükemmel uyum)	(Byrne, 2011)
IFI	.90	$\geq .90$ (iyi uyum)	(Bentler ve Bonnet, 1980)
			(Tabachnick ve Fidel, 2015)
CFI	.90	$\geq .90$ (iyi uyum)	(Kline, 2011)
			(Tabachnick ve Fidel, 2015)
RMSEA	.06	$\leq .08$ (kabul edilir)	(Schermelleh-Engel,
		.05 - .08 (iyi uyum)	Moosbrugger ve Müller, 2003)
		$\leq .06$ (iyi uyum)	(Hu ve Bentler, 1999)

Modelin veriye uyumunu tanımlamada kullanılan yöntemlerden biri ki-karenin serbestlik derecesine oranının hesaplanmasıdır. Ki-karenin serbestlik derecesine oranının 2 ve daha az olması uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçek sonuçlarına göre ki karenin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen sonucun (2.02) 5'ten küçük olması modelin iyi uyum göstergesi sayılabilmesine işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Ki-kare istatistiği, örneklem büyüklüğünden etkilendiği için büyük örneklemelerde serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen sonuca, nihai bir model uyumu olarak yorumlamak tam anlamıyla doğru bir seçim olduğu ifade edilemez (Bentler ve Bonnet, 1980).

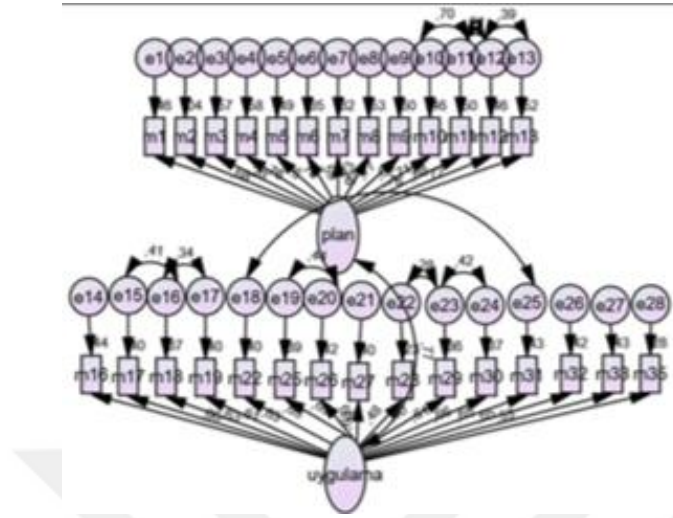
GFI değerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği ve örneklem büyüklüğü arttıkça iyileşmeler görüldüğü belirtilmektedir (Şen, 2013). GFI değerinin 1 ile 0 arasında değer aldığı ve .85'in üzerindeki değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Kline, 2011). GFI değerinin küçük örneklemelerde ($n \leq 250$) .90'ın altında değerde olması kabul edilebilir. Yine de GFI değeri incelendiğinde, kritik değerde olduğu söylenebilir (Şimşek, 2007).

Model uyumunun inceleneceği diğer göstergelerden biri olan NFI değerinin 0.90 ve üstü iyi uyum göstergesi olarak sayılmaktadır ve diğer model uyum test karar vericileri gibi örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Çerezci, 2010; Şimşek, 2007). Bu nedenle NFI değerine serbestlik değerini katan TLI/NNFI değerinin incelenmesi daha doğru bulunmuştur (Bentler ve Bonnett, 1980). Modeldeki TLI değeri 0.89'dur ve bu değer alanyazındaki sınıra çok yakın bir değer olduğundan kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Model uyumunu ölçümlemek için incelenecek diğer değerler CFI ve IFI değerleridir. CFI ve IFI değerlerinin 1'e yaklaşması ve .90'ın üzerinde olması iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir. Modelin her iki değerinin de .90 olması ile model uyumunun sağlandığı anlaşılmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2015).

Uyum indeksleri arasında yer alan RMSEA değerinin, örneklem büyüklüğünden etkilendiği bilinmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). RMSEA değerinin .10'un üzerinde olduğu modellerin iyi uyuma sahip olmadığı belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). RMSEA değeri büyük örneklemelerde daha iyi sonuç vermektedir ve değer .06'nın altında olması iyi uyum göstergesi olarak bilinmektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA değerinin .05 ile .08 arasında bir değer alması iyi uyuma işaret etmektedir, bu bağlamda modelin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

DFA sonucunda oluştan elde edilen model iki faktörlü yapısıyla şekil 6’da gösterilmiştir.



şekil 6. DFA Sonrası ÖDPU Ölçeğine İlişkin Model

ÖDPUÖ Güvenirlik Analizi Bulguları. Ölçek cevapları ikiden fazla seçeneği barındırdığında güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach alpha katsayısının kullanılmalıdır (Bulduk, 2003). Ölçek beş dereceli olduğundan güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik hesaplamaları sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

ÖDPU Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Hesaplamaları

Ölçek ve alt boyutları	Cronbach alpha güvenirlik katsayısı
ÖDPÜÖ (Genel)	.945
Planlama (1.faktör)	.929
Uygulama (2. faktör)	.907

Ölçeğin tüm maddelerini kapsayan Cronbach alpha katsayısı (.945) olarak bulunmuştur. Faktörlere ayrılmış iç tutarlığına ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayısına ilişkin birinci faktör için (.929), ikinci faktör için (.907) olarak sonuçlanmaktadır. Croanbach alpha güvenirlik katsayısının .7’den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko,

2010). Cronbach alpha katsayısı değerinin, .80 ile 1 arasında olmasının ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kayış, 2006).

Güvenirlik hesaplamalarında kullanılan bir diğer yöntem alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizidir (Miller, Linn ve Gronlund, 2013). Madde analizi için yapılan analizler arasında bulunan madde ayırt ediciliği “Testin ölçmeyi amaçladığı özelliğe düzeyde sahip olan bireylerle, düşük düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücüdür.” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s.128). Testten çıkarılan maddeler ile madde-toplam korelasyonu tekrarlanmış ve alt%27 ve üst%27’lik dilime giren katılımcıların sahip olduğu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların puanları düşükten yükseğe sıralanarak alt ve üst %27’lik gruplar belirlenmiştir. Her gruba 61 kişi katılmıştır. Alt%27 ve üst%27 grupları arasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Madde-Toplam Korelasyonu ve Üst%27-Alt %27 Gruplarının Karşılaştırması

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt%27-Üst%27) ²	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt%27-Üst%27) ²
m1	.687	12.494***	m15	.624	10.499***
m2	.735	13.241***	m16	.608	9.934***
m3	.720	12.431***	m17	.634	9.427***
m4	.722	13.402***	m18	.630	11.007***
m5	.665	12.769***	m19	.650	12.813***
m6	.525	8.883***	m20	.657	11.521***
m7	.514	7.209***	m21	.599	11.485***
m8	.703	12.643***	m22	.443	6.121***
m9	.771	15.090***	m23	.573	9.320***
m10	.610	11.024***	m24	.613	10.688***
m11	.633	12.029***	m25	.630	11.434***
m12	.637	11.366***	m26	.607	10.015***
m13	.721	13.183***	m27	.659	12.789***
m14	.640	10.710***	m28	.509	7.307***
¹ n=225	² n ₁ =n ₂ =61	***p<.001			

Tablo 13’e bakıldığında, maddelerin .443 ile .773 arasında değiştiği ve t değerinin anlamlı (p<.001) olduğu görülmektedir. Maddeler incelendiğinde m22 dışındaki diğer maddelerin büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ölçek sonuçları, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, uygulamaların gerçekleşme düzeyleri

bakımından öğrencileri ayırt edebildiği ve aynı davranışları ölçmeye yönelik maddeler olduğu söylenebilmektedir.

ÖDPUÖ Nihai Formu Değerlendirme Ölçütleri. Elde edilen verilere yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanabilmesi amacıyla geliştirilen ÖDPU ölçeği için ölçek seçeneklerinin aralıklarına göre puanlar oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puandan (140) en düşük puan (28) çıkartılarak elde edilen değer, ölçekteki seçenek (grup) sayısına bölünmüştür. Böylece her bir seçenek için aralık değeri belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). ÖDPU Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28'dir. ÖDPU ölçeğinin planlama alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13'tür. Uygulama alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 15'tir. Ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde Tablo 14'te verilen ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 14

ÖDPU Ölçeği Değerlendirme Ölçütleri

<i>*ÖDPU Ölçeği (Genel)</i>			
Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiç	1	28-50.3	Uygulama düzeyi çok düşük
Çok Az	2	50.4-72.7	Uygulama düzeyi düşük
Kısmen	3	72.8-95.1	Uygulama düzeyi orta düzeyde
Çoğunlukla	4	95.2-117.5	Uygulama düzeyi yüksek
Tam	5	117.6-140	Uygulama düzeyi çok yüksek
<i>**ÖDPU Ölçeği (Planlama)</i>			
Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiç	1	13-23.3	Uygulama düzeyi çok düşük
Çok Az	2	23.4-33.7	Uygulama düzeyi düşük
Kısmen	3	33.8-44.1	Uygulama düzeyi orta düzeyde
Çoğunlukla	4	44.2-54.5	Uygulama düzeyi yüksek
Tam	5	54.6-65	Uygulama düzeyi çok yüksek
<i>***ÖDPU Ölçeği (Uygulama)</i>			
Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiç	1	15-26.9	Uygulama düzeyi çok düşük
Çok Az	2	27-38.9	Uygulama düzeyi düşük
Kısmen	3	39-50.9	Uygulama düzeyi orta düzeyde
Çoğunlukla	4	51-62.9	Uygulama düzeyi yüksek
Tam	5	63-75	Uygulama düzeyi çok yüksek

*ÖDPU Ölçeği (Genel)=28 madde

**ÖDPU Ölçeği (Planlama)=13 madde

***ÖDPU Ölçeği (Uygulama)=15 madde

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketi (ÖDPUA). Anket geliştirme sürecinde öğretim süreci basamaklarından ders planı hazırlama, uygulama yapma ile bu amaçlara yönelik öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik uygulaması ders içeriklerine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır (Cochran-Smith ve Fries, 2008; Demirel, 2017; Gözütok, 2011; Küçükahmet, 2017; McDiarmid ve Crevenger-Bright, 2008; MEB, 2017a; 2017b; 2018; Oliva ve Gordon, 2018; Senemoğlu, 2015; YÖK, 1998a; 2007b; 2018a). Araştırmacı tarafından geliştirilen anket maddeleri ile ilgili madde havuzu oluşturulmuş, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda soru maddeleri belirlenmiştir. Anket çalışmasında öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve teknik kullanım durumlarını ve kullanımlarına etki eden faktörleri (değerlendirmelerini) belirlemeye yönelik 17 iki seçenekli soru ve iki seçenekli sorular ile bağlantılı 17 açık uçlu soru geliştirilmiştir.

Kapsam ve görünüş geçerliği için Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından beş, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından bir ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden bir dil uzmanının görüşleri alınmıştır. Tez danışmanı Doç. Dr. Fatma Mızıkacı ve uzmanların görüşleri doğrultusunda anketteki öğretim strateji, yöntem ve teknikleri tablo formatına aktarılmıştır. Öğretim stratejileri ve öğretim yöntem ve teknikleri birbirinden ayrı iki tabloda verilmiştir. Öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarını belirlemeleri için “Kullandım” ya da “Kullanmadım” alanlarını işaretlemeleri belirtilmiştir. Kullanma durumlarının yanına “Çünkü” başlığında alan ayrılmış ve gerekçelerinin açıklanması istenmiştir. Anketin taslak formunda yer alan rol yapma yöntemi, drama ile oyun oynama yöntemi, eğitsel oyun ile değiştirilmiştir. Taslak formda yer alan altı şapkalı düşünme ve gösterip yaptırma yöntemi/teknigi anketten çıkarılmıştır. Anket sorularına ders planı hazırlamaya ve uygulama yapmaya yönelik değerlendirmelerini açıklayacakları iki açık uçlu soru eklenerek anket, asıl uygulamaya uygun haliyle yeniden düzenlenmiştir.

Anketin uygulanmasına ilişkin, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı (EK-1) alınmıştır. Anketin pilot çalışmasına (ön uygulama) ilişkin Necmettin Erbakan Üniversitesi’nden Uygulama İzni (EK-2) ve asıl uygulamasına ilişkin Ankara Üniversitesi’nden Uygulama İzni (EK-3) alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin hem pilot çalışması hem de asıl uygulaması için uygulamadan önceki tarihlerde öğretim elemanlarından izin alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli elde edilen anketin uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Anketin ön uygulaması örneklem ile benzer

özelliklere sahip olan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde üç öğrenciye anket formu okutulmuş ve anlaşılmayan noktaların kontrolü yapılmıştır. On beş öğrenci ile gerçekleşen ön uygulama sonucunda anketin nihai formu oluşturulmuştur. Anketin nihai formu, 15 iki seçenekli ve 17 açık uçlu soru maddelerinden oluşmaktadır. Anket ile ilgili analizler SPSS 25.0 ve Microsoft Excel programında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu başlığında, araştırmanın alt problemlerinde yer alan soruların cevaplarına yanıt olacak verilerin çözümlemesine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Nicel desende yürütülen araştırmada, araştırmanın genel amacı doğrultusunda hazırlanan dört araştırma problemine yanıt aranmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin analizi sürecinde gerçekleştirilen analizler, araştırmanın alt problemleri, veri toplama araçları ve veri analizine göre düzenlenmiş ve Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Verilerin Analiz Süreci

Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
1. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/ uygulama) uygulama düzeyleri nedir?	ÖDPUÖ	Betimsel istatistik
2. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri,	ÖDPUÖ	Betimsel istatistik
2a. Ders anlatım süresine göre farklılık göstermekte midir?		Tek yönlü varyans analizi
2b. Ders planı hazırlama sayısına göre farklılık göstermekte midir?		(One-Way ANOVA),
2c. Ders anlatım sayısına göre farklılık göstermekte midir?		LSD
2d. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?		
2e. Uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?		
3. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşleri nelerdir?	ÖDPUA	Betimsel istatistik
4. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?	ÖDPUA	Betimsel ve içerik analizi

ÖDPU ölçeği (EK-4) ile nicel veri seti elde edilmiştir ve araştırma alt sorularına cevap olacak şekilde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi, LSD testleri uygulanmıştır. ÖDPU anketi (EK-5) ile hem nicel hem de nitel veri seti elde edilmiştir ve araştırma alt sorularına cevap olacak şekilde betimsel istatistik, içerik analizi ve betimsel analiz uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen geçerlik ve güvenirliğe uygunluk sonuçlarından sonra verilerin analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

ÖDPU Ölçeğine İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ilişkin yanıtlara aynı veri seti üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ölçekten elde edilen nicel verilerin veri analizinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Veri seti SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Betimsel istatistik kapsamında ortalama puan, en düşük puan, en yüksek puan ve standart sapma bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ölçekten elde edilen nicel verilerin veri analizinde betimsel istatistik ile ders anlatım süresi, ders planı hazırlama sayısı, ders anlatım sayısı, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısı değişkenlerine ilişkin bulgular yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak sunulmuştur. Öğrencilerin ölçek puanlarının; ders anlatım süresi, ders planı hazırlama sayısı, ders anlatım sayısı, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısı değişkenlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. ÖDPU ölçeğinden elde edilen verilerin çözümleme işleminden önce parametrik testlerin varsayımları test edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım durumuna ilişkin inceleme sonuçlarına ait veriler sunulmuştur. Bu amaçla veri setindeki uç değerler, doğrusallık, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Pallant, 2016). Veri setinde bulunan uç değerler düzenlendikten sonra çarpıklık katsayısı .420, basıklık katsayısı -.773 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell'e göre (2015) basıklık ve çarpıklık katsayısının 0'a yakın olması normal dağılım işareti olarak gösterilebilmektedir. Büyüköztürk'e (2016) göre ise basıklık ve çarpıklık katsayısının +1 ile -1 sınırları içinde kalması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. George ve Mallery'e göre (2010) ise basıklık ve çarpıklık katsayılarının +2 ile -2 değerleri arasında yer alması kabul edilebilir normal dağılım değerleridir. Ölçek sonuçlarına ilişkin çarpıklık (.420) ve basıklık (-.773) değerleri, ölçek maddelerine verilen cevapların normal dağılım gösterdiğine işaret

etmektedir. Ölçek verileri için uygulanacak testlerin seçimi için ölçeğin eşit aralık düzeyinde olması parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir (Pallant, 2016). Parametrik testlerin diğer varsayımları, değişkenlere ilişkin her testten önce kendi içerisinde kontrol edilmiştir.

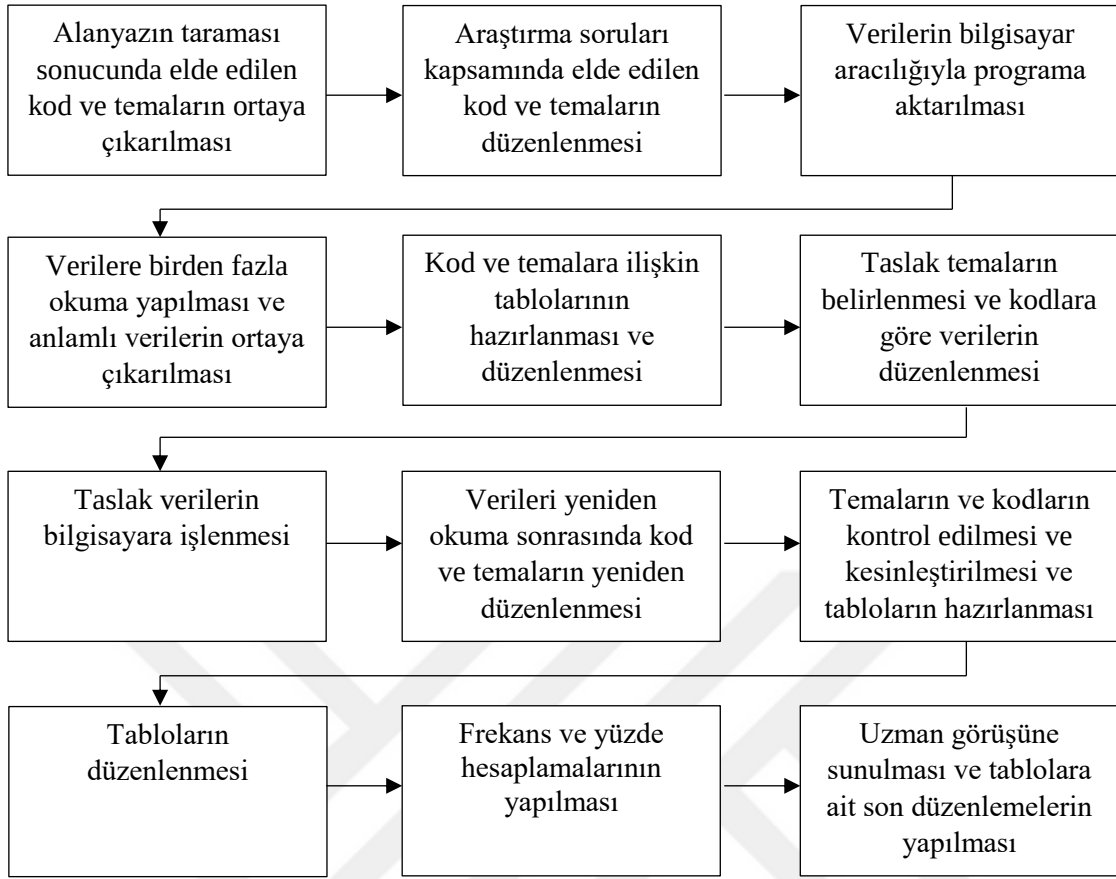
ÖDPU Anketine İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin yanıtlara nicel ve nitel veri seti üzerinden ulaşılmıştır. ÖDPU anketinden elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili nicel veri setinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin değerlendirmeleri, ders planı hazırlama ve uygulama yapma aşaması değerlendirmeleri ile ilgili açık uçlu soru cevaplarını içeren nitel veri setinde öncelikle içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi Büyüköztürk ve diğerleri tarafından (2017, s.259) şu şekilde tanımlanmaktadır:

İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar... Araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler daha önce elde edilen bilgilere, kuramlara, ya da deneyimlere bağlı olarak şekillendirilir.

İçerik analizi kapsamında nitel veriler tema ve kodlara ayrılarak sayısallaştırılmış ve betimsel analiz ile frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimleri ile ilgili içerik analizi için öğrenci ifadeleri alanyazın taraması sonrası temalar ve olası kodlar oluşturulmuştur (Hesapçıoğlu, 2011; Küçükahmet, 2009; Oliva ve Gordon, 2018). Öğrenci değerlendirmeleri ile ortaya çıkan temalar eklenmiştir. İçerik analizi için verilerin tamamı araştırmacı tarafından birden fazla okumaya tabi tutulmuştur, belirlenen temalara ayrılmıştır ve kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemleri tamamlandıktan araştırmanın tutarlığını sağlamak için iki ay sonra öğrenci ifadeleri yeniden okunup kategoriler oluşturularak tekrar okunarak yeniden kodlanmıştır. Araştırmacının yaptığı iki kodlama arasındaki uyum, Görüş birliği/(Görüş birliği +Görüş ayrılığı) x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu %99 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analiz aşamasındaki işlem basamakları Şekil 7'deki sırayla hazırlanmıştır.



Şekil 7. Öğrencilere Uygulanan Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Analiz Aşamaları

Şekil 7’deki verilerin analiz basamakları izlenerek öğrenci ifadelerine ilişkin nitel verilerin analizi aşamasında öğrenci ifadelerine ait okumalar yapıldıktan sonra tema ve kodlara ayrılma işlemi yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimleri ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin oluşturulan içerik analizine ait kod tabloları ve temaları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik Seçimleri ile İlgili Değerlendirmelerine İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Öğrenci özellikleri	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (yaş, bilgi, gelişim, istek, dikkat, sevmeye, hoşlanma)
Dersin kazanımları	Uygulama öğrencisinin uygulama yaptığı dersin kazanımlarına ait ifadeler.
Konu/ders özellikleri	Konu özelliklerine uygunluk, ders özelliklerine uygunluk
Süre	Dersin/etkinliğin/stratejinin/yöntemin/teknikğin zamanı, strateji/yöntem/teknikğin süreye uygunluğu
Aktif katılım	Öğrencileri derse katma, aktif kılma
Sınıf mevcudu	Sınıftaki öğrenci sayısının uygunluğu
Sınıfın/okulun fiziksel imkanları	Okulun/sınıfın fiziksel özelliklerinin uygunluğu/var olması
Uygulama kolaylığı	Ders araç-gereçlerinin varlığı
Strateji bilgisi ve kullanım	Öğretim strateji/yöntem/teknikğin uygulamadaki zorluk durumu
yatkınlığı	Uygulama öğrencisinin strateji bilgisi, kullanma isteği, sevmeye ve değer verme durumu
Yöntem ve teknik bilgisi ve	Uygulama öğrencisinin yöntem ya da teknik bilgisi, kullanma isteği, sevmeye ve değer verme durumu
kullanım yatkınlığı	Öğrenci konuşması, sınıfta çok ses olması, kargaşa çıkması, kontrol durumu
Sınıf yönetimi	Öğrenci merkezli ya da öğrenci merkezli olmayan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ait ifadeleri
Öğrenci merkezli	Ders planına uygunluk, ders planında var olma durumu
Ders planı	Uygulama öğretmenin destek olma/yardım etme durumu
Uygulama öğretmeni	Uygulama okulunun özelliği
Uygulama okulu	Sınıfta iletişim ve etkileşim sağlama durumu
Sınıf içi iletişim	

Öğrencilerin ders planı oluşturma aşamasına ilişkin değerlendirmelerinden oluşturulan içerik analizine ait kod tabloları ve temaları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Ders Planı Oluşturma Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Kullanılan kaynaklar	kitap, yönerge, internet
Destek alma durumu	uygulama öğretim üyesi, uygulama öğretmeni, uygulama plan hazırlamada yeterlik, plan hazırlamanın önemini fark etme, planlamada esneklik, öğrenci özelliklerini fark etme, mesleki beceri, kuram ve uygulama ilişkisini görme, özgüven
Kazanılan bilgi ve beceriler	mesleki bilgi eksikliğini fark etme
Dikkate alınan özellikler	öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, kazanım, süre, ders planı hazırlama aşamaları, 5e modeli, ders materyali, sınıfın veya okulun fiziksel imkanları, öğrencilerin derse aktif katılması, öğrenci merkezli etkinlik seçimi, birden fazla duyuya hitap etme, sınıf mevcudu, konu

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Ders Planı Oluşturma Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Ders planının öğretim sürecine etkisi	uygulama aşamasını kolaylaştırıcı, etkili öğretim, rehberlik etme, derse hazırlıklı gitme
Sürece ilişkin tutumlar	zor, formalite, eğlenceli, yorucu
Karşılaşılan zorluklar	öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme, uygulama öğretim üyesi, 5e modeli, süre, öğretim yöntem/teknik/etkinlik seçimi, konu özellikleri, uygulama öğretmeni, öğrenci dikkati çekme, materyal, kazanım, sınıf mevcudu, sınıfın veya okulun fiziksel imkanları, kuramsal bilgileri uygulamaya geçirme, daha önce ders planı hazırlamamış olma

Öğrencilerin uygulama aşamasına ilişkin değerlendirmelerinden oluşturulan içerik analizine ait kod tabloları ve temaları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Uygulama Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Destek alma durumu	uygulama öğretmeni, uygulama öğretim üyesi
Kazanılan bilgi ve beceriler	öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf yönetimi becerisi, mesleki deneyim, kuram ve uygulama farkını görme, mesleki bilgi eksikliğinde farkındalık, plan hazırlamanın önemini fark etme, uygulamada esneklik, öğrenci merkezli yaklaşımın önemini fark etme
Dikkate alınan özellikler	planın uygulamaya tam aktarımı, aktif katılım, sürenin doğru kullanımı, dikkat çekme, sınıf yönetimini sağlama, materyal ve etkinliklerin doğru kullanımı
Karşılaşılan zorluklar	sınıf yönetimi, süre, sınıf mevcudu, uygulama öğretmeni, sınıfın veya okulun fiziki özellikleri, planı tam olarak uygulayamama, sürecin zorluğu, uygulama öğretim üyesi, kuram ve uygulama farkı

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, verilerin çözümlenmesi sonucunda araştırma problemine cevap verme amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın bulguları, ölçek ve anket cevaplarından elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın yorumları, bu veriler sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulma amacıyla, ölçeğin geneli ile alt boyutlarına ilişkin minimum puan, maksimum puan, ortalama, standart sapma sayıları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

ÖDPU Ölçeği ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
ÖDPUÖ	156	80	140	107.16	14.849
Planlama	156	31	65	51.79	6.881
Uygulama	156	35	75	55.17	9.305

Tablo 19’da görüldüğü üzere eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları en düşük puan 80 ve en yüksek puan 140’dır. Ölçeğin geneline ilişkin öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}$ =107.16) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin ortalama puanı, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinde planlama ve uygulama durumlarına ilişkin uygulama düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan planlama alt boyutu incelendiğinde ortalama ($\bar{X}$ =51.79) puan, en düşük puan 31 ve en yüksek puan 65’dir. Ortalamanın ($\bar{X}$ =51.79) olması öğrencilerin ders planı hazırlama düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan uygulama alt boyutunda ise en düşük 35 puan ve en yüksek 75 puan yer almaktadır. Alt boyutun

ortalamasının ($\bar{X}=55.17$) olmasıyla sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu uygulamanın, birinci alt boyut planlamaya göre 3.38 puan ile daha yüksek olduğu görülebilmektedir.

Öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olması, Öğretmenlik Uygulaması dersine önemli katkıları olan uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesinin süreçteki danışmanlık ile izleme ve denetleme faaliyetleri ile ilişkilendirilmektedir (Caner, 2018; Hurioğlu, 2016).

Öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olması aynı zamanda, mesleki bilgi ve becerilerine ait yeterliklerinin yeterli seviyede olduğu ile ilişkilendirilmektedir. Karagöz, Ak-Baçoğlu ve Yücelşen'in (2017) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ders planı hazırlama aşamalarına ilişkin genel yeterliklerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Deliveli ve Yılmaz'ın (2019, s.6982) son sınıf öğrencilerinin ders planlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin kazanımlara dikkat ederek ve içeriği kazanımlar çerçevesinde oluşturdukları belirtilmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin “yöntem seçiminde dersin hedeflerinin göz önünde bulundurdıkları” belirtilmektedir. Çalışmanın diğer kapsamı ise, uygulama öğretmenleri tarafından öğrencilerin uygulama süreci değerlendirilmektedir. Uygulama öğretmenlerinin, öğrenci uygulamalarını yeterli bulunduğu ifade edilmektedir. Baştürk'ün (2010) çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde derse hazırlıklı gittikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yeşil'in (2008) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ders aşamalarına göre öğretme-öğrenme ilkelerini yeterli düzeyde uygulayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Töman ve Başaran'ın (2019) çalışmasında, dördüncü sınıf öğrencilerinin planlamaya ilişkin becerilerinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmektedir. Akpınar, Çolak ve Yiğit'in (2012, s.63) çalışmasında öğrencilerin “...öğrenci seviyesine, kazanımlara ve öğretim programına uygun ve farklı türlerde (özellikle çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi) sorular hazırlayarak ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yeterli düzeyde” oldukları uygulama öğretmenleri tarafından belirtilmektedir. Öksüz ve Coşkun'un (2012) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrencilerin öz-yeterliklerini artırdığına dair sonuçlar ifade edilmektedir. Atik-Kara ve Sağlam'ın (2014, s.68) çalışmasında öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladıkları ders planları ve uygulamaları, performans göstergeleri doğrultusunda incelenmiş; “Ders planı

hazırlama ve bu süreçte öğrenci özelliklerini dikkate alma, farklı yöntem, teknik ve materyallerden yararlanma açısından yeterli oldukları...” ve “Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin performans göstergelerine sahip olma durumlarının genel olarak yeterli düzeyde olduğu” sonuçlarına ulaşılmıştır. Akkuş’un (2019) çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin ders anlatımlarından önce ders planı hazırladıklarını belirten ifadelerde görüş birliğine ulaşıldığı belirtilirken, öğrencilerin aynı zamanda hazırlık aşamasında konu, kazanım ve öğrenci özelliklerine dikkate aldıkları belirtilmektedir. Tanşu’nun (2017) son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin becerilerin öğretmenlik uygulamasında “yüksek düzeyde” kazanıldığı ifade edilmektedir. Ceyhan’ın (2016) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının, öğrencilere planlama ve uygulama boyutunda katkı sağladığı görüşüne ulaşılmaktadır. Davran’ın (2006) öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmenlik uygulaması sonrası tüm yeterlik alanlarının önceki uygulamaya göre arttığı ve yeterlik düzeyinin en üst seviyede olduğu belirtilmektedir. Değirmençay ve Kasap’ın (2013) çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlik uygulamasında beklenen kazanımlara ulaştığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri; ders anlatım süresi, ders planı hazırlama sayısı, ders anlatım sayısı, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

2a Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında bu alt başlıkta araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri; ders anlatım süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğrencilerin ders anlatım süreleri ile ilgili betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım sürelerinin dağılımı ve yüzdelik dilimleri ile ilgili bilgiler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Ders Anlatım Sürelerinin Dağılımı

	Ders Anlatım Süresi (dakika)												Toplam
	15	20	25	40	50	60	80	90	100	120	160	180	
<i>f</i>	2	24	5	79	5	11	17	3	1	5	3	1	156
<i>%</i>	1.3	15.4	3.2	50.6	3.2	7.1	10.9	1.9	.6	3.2	1.9	.6	100

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin en az 15 en fazla 180 dakika sınıf içi uygulama yaptığı görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulama süresinin 40 dakika (%50.6), bir başka ifadeyle bir ders saati olduğu anlaşılmaktadır. Ders anlatım süreleri bir ders saatinden az (15-25 dk.), bir ders saati (40 dk.), bir ders saati ile iki ders saati arası (50-60 dk.), iki ders saati (80 dk.) ve iki ders saati üzeri (90-180 dk.) olarak beş gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri arasında ders anlatım süresine göre farklılığı incelemek için ders anlatım sürelerine ilişkin ölçek puanı ortalamaları, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan bilgileri ölçeğin geneli, planlama alt boyutu ve uygulama alt boyutuna ayrılmış olarak Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21

ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Süresi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ders Anlatım Süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	Min.	Max.
ÖDPUÖ (Genel)	1 ders saatinden az	31	102.84	12.261	86	131
	1 ders	79	106.85	14.166	80	137
	1-2 ders saati arası	16	110.75	16.727	92	138
	2 ders saati	17	112.06	18.733	84	140
	2 ders saatinden fazla	13	108.54	15.746	82	130
	Toplam	156	107.16	14.849	80	140
Planlama	1 ders saatinden az	31	50.23	6.732	31	62
	1 ders	79	51.49	6.453	37	65
	1-2 ders saati arası	16	52.25	6.797	44	65
	2 ders saati	17	54.76	8.059	40	65
	2 ders saatinden fazla	13	52.85	7.894	38	62
	Toplam	156	51.79	6.881	31	65
Uygulama	1 ders saatinden az	31	51.58	8.609	35	70
	1 ders	79	55.35	8.681	40	75
	1-2 ders saati arası	16	58.50	10.551	46	74
	2 ders saati	17	57.29	11.290	42	75
	2 ders saatinden fazla	13	55.69	8.892	44	71
	Toplam	156	55.17	9.305	35	75

Tablo 21 incelendiğinde, ders anlatım süresi bakımından ölçeğin genelinde en yüksek ölçek ortalama puanı ($\bar{X}=112.06$) iki ders saati ders anlatımı yapan öğrencilere, en düşük ölçek ortalama puanı ($\bar{X}=102.84$) bir ders saatinden az ders anlatımı yapan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel puan ortalamaları incelendiğinde, ders anlatım süresine göre öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Planlama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=54.76$) ders anlatım süresi, iki ders saati olan öğrencilere ve en düşük ortalama ($\bar{X}=50.23$) ders anlatım süresi, bir ders saatinden az olan öğrencilere aittir. Uygulama alt boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=58.50$) ders anlatım süresi bir ders saati ile iki ders saati arasında olan öğrencilerin; en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}=51.58$) ders anlatım süresi bir ders saatinden az olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders anlatım süresine göre planlama ve uygulama alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ders anlatım süresi değişkenine göre öğrencilerin ölçek puanları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek için varyans analizi kullanılmıştır. Test öncesinde parametrik testlerin varsayımlarından olan varyansların homojenliğini hesaplamak için Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmıştır. Varyansların eşitliği için Levene Testi sonuçları ($F_{\text{toplama}}=.060$, $F_{\text{planlama}}=.661$, $F_{\text{uygulama}}=.143$ $p>.05$) olarak sonuçlanmış ve varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansların analizinden sonra analize alınacak grup sayısı 2'den fazla olduğun için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Öğrencilerin ders anlatım sürelerine ilişkin sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖDPUÖ	Gruplar arası	1225.451	4	306.363	1.404	.235
	Gruplar içi	32949.543	151	218.209		
	Toplam	34174.994	155			
Planlama	Gruplar arası	251.102	4	62.775	1.338	.259
	Gruplar içi	7086.917	151	46.933		
	Toplam	7338.019	155			
Uygulama	Gruplar arası	659.744	4	164.936	1.952	.105
	Gruplar içi	12759.923	151	84.503		
	Toplam	13419.667	155			

$p<.05$

Tablo 22'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama okullarındaki ders anlatım süreleri ile ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p_{\text{toplama}}=.235$, $p_{\text{planlama}}=.259$, $p_{\text{uygulama}}=.105$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatım sürelerine göre değişim göstermemektedir. Bu durum, öğrencilerin ders anlatım sürelerinin ders saati bakımından uygulama yapan öğrencilerin çalışmalarının etkililiğini etkileme bakımından olumlu ya da olumsuz sonuca ulaşılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri ile ders anlatım süreleri arasında farklılık bulunamamasına karşın ders anlatım süresi değişkenine bağlı uygulama düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenci uygulamalarının ders anlatım süresi ile incelendiği Aytaçlı'nın (2012, s.170) son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin “bizzat ders işleme saatinin oldukça az” olduğu sonucuna ulaştığı belirtilmektedir. Öğretmenlik uygulamasında ders anlatım süresini saat ya da dakika bazında içeren doğrudan çalışmalara ulaşılamamaktadır ancak, Öğretmenlik Uygulaması dersinin mesleki bilgi ve becerilerin gelişmesinde olumlu katkı sağlayan özelliklere sahip olduğu (Aslan ve Sağlam, 2018; Gökmen, 2015; Karasu-Avcı ve İbret, 2016; Tanşu, 2017) süre bakımından artırılması gerekliliği (Akkuş, 2019; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Özçakmak, 2015) alanyazında belirtilmektedir.

2b Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında bu alt başlıkta araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri; ders planı hazırlama sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğrencilerin ders planı hazırlama sayıları ile ilgili betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğrencilerin ders planı hazırlama sayılarının dağılımı ve yüzdelik dilimleri ile ilgili bilgiler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Ders Planı Hazırlama Sayılarının Dağılımı

Ders Planı Hazırlama Sayısı	f	%
2	2	1.3
3	7	4.5
4	5	3.2
5	16	10.3
6	3	1.9
7	4	2.6
8	22	14.2
9	8	5.2
10	24	15.5
11	2	1.3
12	16	10.3
13	1	.6
14	2	1.3
15	7	4.5
16	4	2.6
17	1	.6
18	1	.6
20	14	9
21	2	1.3
22	4	2.6
23	1	.6
24	9	5.8
Toplam	155	100

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin en az 2 en fazla 24 defa ders planı hazırladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin en sık 10 (f=24) ve 8 (f=22) defa ders planı hazırladıkları görülmektedir. Öğrencilerin ders planı hazırlama sayıları gruplandığında üç grup ortaya çıkmaktadır. 2 ile 5 arasında (f=30, %19.3) ders planı hazırlayan öğrenciler birinci grup, 6 ile 10 arasında ders planı hazırlayan öğrenciler (f=61, %39.4) ikinci grup ve 11 ile 24 arasında ders planı hazırlayan öğrenciler (f=64, %41.1) üçüncü grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri arasında ders planı hazırlama sayısına göre değişim olup olmadığını incelemek için ders planı hazırlama sayılarına ilişkin ölçek puanı ortalamaları, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan bilgilerini içeren betimsel istatistikler yapılmıştır. Analiz edilen bilgiler ölçeğin geneli, planlama alt boyutu ve uygulama alt boyutuna ayrılmış olarak Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 24

ÖDPU Ölçeği Ders Planı Hazırlama Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ders Planı Hazırlama Sayıları	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
ÖDPUÖ	2-5	30	103.43	13.753	84	138
	6-10	61	107.02	13.750	81	137
	11 ve üzeri	64	108.64	15.996	80	140
	Toplam	155	106.99	14.750	80	140
Planlama	2-5	30	49.10	6.989	31	65
	6-10	61	51.67	6.052	37	63
	11 ve üzeri	64	52.97	7.202	38	65
	Toplam	155	51.71	6.832	31	65
Uygulama	2-5	30	53.27	9.127	35	73
	6-10	61	55.34	8.592	41	75
	11 ve üzeri	64	55.67	9.965	40	75
	Toplam	155	55.08	9.268	35	75

Tablo 24 incelendiğinde, ders planı hazırlama sayısı bakımından ölçeğin genelinde en yüksek ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =108.64) 11 ve üzeri ders planı hazırlayan öğrencilere, en düşük ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =103.43) 2 ile 5 arası ders planı hazırlayan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Planlama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ =5.97) 11 ve üzeri ders planı hazırlayan öğrencilere ve en düşük ortalama ($\bar{X}$ =49.10) 2 ile 5 arası ders planı hazırlayan öğrencilere aittir. Uygulama alt boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =55.67) 11 ve üzeri ders planı hazırlayan öğrencilerin; en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}$ =53.27) 2 ile 5 arası ders planı hazırlayan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Ders planı hazırlama sayısı değişkenine göre ölçeğin genel ortalama puanı ($\bar{X}$ =106.99), planlama ortalama puanı ($\bar{X}$ =51.71) ve uygulama ortalama puanı ($\bar{X}$ =55.08) olarak bulunmuştur. Uygulama alt boyutuna ait hesaplanan ortalamanın planlama alt boyutundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar ders planı hazırlama sayıları ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin ders planı hazırlama sayılarına göre uygulama düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Ders planı hazırlama sayısına göre öğrencilerin ölçek puanları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek için varyans analizi kullanılmıştır. Test öncesinde varyansların homojenliğini hesaplamak için Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmıştır. Varyansların eşitliği için Levene Testi sonuçları ($F_{\text{toplam}}=.242$, $F_{\text{planlama}}=.470$, $F_{\text{uygulama}}=.430$, $p>.05$) olarak sonuçlanmış ve varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ait puanlar ile öğrencilerin ders planı hazırlama sayıları arasında istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için uygulanan Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

ÖDPU Ölçeği Ders Planı Hazırlama Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖDPUÖ	Gruplar arası	553.909	2	276.954	1.278	.282	
	Gruplar içi	32949.085	152	216.770			
	Toplam	33502.994	154				
Planlama	Gruplar arası	305.855	2	152.928	3.378	.037	2-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	6882.080	152	45.277			
	Toplam	7187.935	154				
Uygulama	Gruplar arası	125.324	2	62.662	.727	.485	
	Gruplar içi	13101.747	152	86.196			
	Toplam	13227.071	154				

p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin, ders planı hazırlama sayılarına farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p_{\text{toplam}}=.282$, $p<.05$). ÖDPU ölçeğinin alt boyutlarına ait sonuçlara bakıldığında, uygulama alt boyutunda farklılığa ulaşılamazken ($p_{\text{uygulama}}=.485$, $p<.05$), planlama alt boyutunda farklılık bulunmuştur ($p_{\text{planlama}}=.037$, $p<.05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin öğretimi planlama aşamasındaki uygulama düzeylerinin ders planı hazırlama sayılarına bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Planlama alt boyutunda öğrencilerin puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc testleri uygulanmıştır. Her bir gruba ait katılımcı sayıları eşit olmadığı için Post-hoc testlerinden LSD tercih edilmiştir (Kayri, 2009).

LSD Testi sonuçlarına göre, birinci gruptaki öğrencilerin ($\bar{X}=49.10$, $S=6.989$) planlama puan ortalamasının, üçüncü gruptaki öğrencilerin ($\bar{X}=52.97$, $S=7.202$) ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, ders planı hazırlama sayıları 2- 5 arasında değişen öğrencilerle, 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu anlamına gelmektedir: $F(2, 152)=3.378$, $p=.037$, $p<.05$. Başka bir deyişle, 11 ve üzeri ders planı hazırlayan öğrencilerin planlama aşamasındaki uygulamalarının gerçekleşme düzeyleri, ders planı sayısı 2 ile 5 arasındaki öğrencilere göre daha yüksektir. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .042 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının %4.2 olduğu sonucuna varılmıştır.

Özet olarak açıklamak gerekirse öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretimi planlama aşamasındaki uygulama düzeylerinin ders planı hazırlama sayılarına bağlı olarak değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin planlama aşamasındaki uygulama düzeyleri, ders planı hazırlama sayısına bağlı farklılaşmaktadır. Ders planı sayısı en yüksek olan öğrencilerin öğretim sürecini uygulama düzeylerinin, ders planı sayısı en az olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ders planı hazırlamanın, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini artırıcı bir etken olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, ders planı hazırlamanın plan hazırlamada alanında öğrencilere yeterlik kazandırdığı düşünülmektedir. Araştırma bulgusu aynı zamanda, ders planı hazırlama sürecinde, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyelerinin de öğrencilere olumlu katkılar sağlamış olabileceği ile ilişkilendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Dorgu (2015), plan hazırlamanın öğretim sürecini daha etkili hale getireceğini vurgulamaktadır. Aşıroğlu ve Koç-Akran'ın (2018, s.9) çalışmasında, öğrencilerin ders planı hazırlama performansları değerlendirmeye alınmıştır ve bunun sonucunda düşük performansa sahip öğrencilerin “öğretim stratejisi ve yöntem kavramlarını birbirlerinin yerine kullanma hatasını daha fazla yaptıkları, öğrenme yaklaşımını ders planlarında örnekleyerek açıklayamadıkları ve öğretimin uygulandığı öğrenci grubuyla etkileşime giremedikleri görülmüştür.” sonuçlarına ulaşılmıştır.

2c Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında bu alt başlıkta araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri; ders anlatım sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleşen öğrencilerin ders anlatım sayıları ile ilgili betimsel istatistikler yapılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım sayılarının dağılımı ve yüzdelik dilimleri ile ilgili bilgiler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Ders Anlatım Sayılarının Dağılımı

Ders Anlatım Sayısı	f	%
2	3	1.9
3	6	3.8
4	14	9
5	20	12.8
6	3	1.9
7	5	3.2
8	23	14.7
9	6	3.8
10	24	15.4
11	1	.6
12	12	7.7
14	4	2.6
15	3	1.9
16	1	.6
17	11	7.1
20	2	1.3
21	5	3.2
22	1	.6
23	8	5.1
24	1	.6
Toplam	156	100

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde en az 2 (f=3) ve en çok 24 (f=1) defa ders anlatımı yaptığı tespit edilmektedir. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde en sık 10 (f=24) ve 8 (f=23) defa ders anlatımı yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin ders anlatım sayıları gruplandığında üç grup ortaya çıkmaktadır. 2 ile 5 arasında (f=43, %27.5) ders anlatımı yapan öğrenciler birinci grup, 6 ile 10 arasında ders anlatımı yapan öğrenciler (f=61, %39) ve 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrenciler (f=52, %33.3) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri arasında ders anlatım sayısına göre değişim olup olmadığını incelemek için ders anlatım sayılarına ilişkin ölçek puanı ortalamaları, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan bilgilerini içeren betimsel istatistikler yapılmıştır. Analiz edilen bilgiler ölçeğin geneli, planlama alt boyutu ve uygulama alt boyutuna ayrılmış olarak Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27

ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ders Anlatım Sayıları	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
ÖDPUÖ	2-5	43	103.35	12.806	81	138
	6-10	61	105.67	13.954	84	137
	11 ve üzeri	52	112.06	16.328	80	140
	Toplam	156	107.16	14.849	80	140
Planlama	2-5	43	49.88	6.612	31	65
	6-10	61	51.28	6.132	41	63
	11 ve üzeri	52	53.96	7.446	38	65
	Toplam	156	51.79	6.881	31	65
Uygulama	2-5	43	52.72	8.458	35	73
	6-10	61	54.39	8.892	40	75
	11 ve üzeri	52	58.10	9.832	40	75
	Toplam	156	55.17	9.305	35	75

Tablo 27 incelendiğinde, ders anlatım sayısı bakımından ölçeğin genelinde en yüksek ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =112.06) 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrencilere, en düşük ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =103.35) 2 ile 5 arası ders anlatımı yapan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Planlama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ =53.96) ders anlatım sayısı, 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrencilere ve en düşük ortalama ($\bar{X}$ =49.88) ders anlatım sayısı, 2 ile 5 arası ders anlatımı yapan öğrencilere aittir. Uygulama alt boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =58.10) 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrencilerin; en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}$ =52.72) ders anlatım sayısı, 2 ile 5 arası ders anlatımı yapan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline, planlama alt boyutuna ve uygulama alt boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ders anlatım sayısı değişkenine göre ölçeğin genel ortalama puanı ($\bar{X}$ =107.16), planlama ortalama puanı ($\bar{X}$ =51.79) ve uygulama ortalama puanı ($\bar{X}$ =55.17) olarak bulunmuştur. Uygulama alt boyutuna ait hesaplanan ortalamaların planlama alt boyutundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar, ders anlatım sayıları ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin ders anlatım sayısı değişkenine göre uygulama düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Ders anlatım sayısına göre öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için varyans analizi kullanılmıştır. Test öncesinde parametrik testlerin varsayımlarından olan varyansların homojenliğini hesaplamak için Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmıştır.

Varyansların eşitliği için Levene Testi sonuçları ($F_{\text{toplama}}=.078$, $F_{\text{planlama}}=.366$, $F_{\text{uygulama}}=.286$, $p>.05$) olarak sonuçlanmış ve varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır.

Varyans analizinden sonra analize alınacak grup sayısı 2’den fazla olduğu için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ait puanlarının öğrencilerin ders anlatım sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Ölçeğe ait bilgiler Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

ÖDPU Ölçeği Ders Anlatım Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖDPUÖ	Gruplar arası	2006.957	2	1003.478	4.773	.010	2-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	32168.037	153	210.249			6-10, 11 ve üzeri
	Toplam	34174.994	155				
Planlama	Gruplar arası	417.415	2	208.708	4.614	.011	2-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	6920.604	153	45.233			6-10, 11 ve üzeri
	Toplam	7338.019	155				
Uygulama	Gruplar arası	739.939	2	369.969	4.464	.013	2-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	12679.728	153	82.874			6-10, 11 ve üzeri
	Toplam	13419.667	155				

$p<.05$

Tablo 28’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama okullarındaki ders anlatım sayıları ile öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri arasında farklılaşma vardır ($p_{\text{toplama}}=.010$, $p_{\text{planlama}}=.011$, $p_{\text{uygulama}}=.013$; $p<.05$). Öğrencilerin puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruptaki katılımcı sayılarının heterojenliğini dikkate alan LSD Post-hoc testi yapılmıştır (Kayri, 2009).

Ölçeğin genel boyutunu içeren LSD Testi sonuçlarına bakıldığında birinci ($\bar{X}=103.35$, $S=12.806$) ve ikinci ($\bar{X}=105.67$, $S=13.954$) gruptaki öğrencilerin üçüncü ($\bar{X}=112.06$, $S=16.328$) gruptan anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçek puanları ile ders anlatım sayısı 2-5 ve 6-10 arasında değişen öğrencilerin 11 ve üzeri

ders anlatımı yapan öğrencilerden anlamlı olarak farklı olduğu anlaşılmaktadır: $F(2, 153)=4.773$, $p=.010$, $p<.05$. Grup farkına ait etki büyüklüğü .058 olarak çıkmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu fakat orta düzeye çok yakın olduğu söylenebilmektedir. Etki büyüklüğünün varyansı açıklama oranının %5.8'dir.

Planlama alt boyutunda öğrencilerin puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc testleri uygulanmıştır. Her bir gruba ait katılımcı sayıları eşit olmadığı için Post-hoc testlerinden LSD tercih edilmiştir. LSD Testi sonuçlarına göre, üçüncü gruptaki öğrencilerin ($\bar{X}=53.96$, $S=7.446$) planlama puan ortalamasının, birinci ($\bar{X}=49.88$, $S=6.612$) ve ikinci ($\bar{X}=51.28$, $S=6.132$) gruptaki öğrencilerin ortalamasından farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, ders anlatım sayıları 2 ile 5 ve 6 ile 10 arasında değişen öğrencilerle, 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu anlamına gelmektedir: $F(2, 153)=4.614$, $p=.011$, $p<.05$. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .056 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının % 5.6 olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulama alt boyutu LSD Testi sonuçlarına göre, üçüncü gruptaki öğrencilerin ($\bar{X}=58.10$, $S=9.832$) uygulama puan ortalamasının, birinci ($\bar{X}=52.72$, $S=8.458$) ve ikinci ($\bar{X}=54.39$, $S=8.892$) gruptaki öğrencilerin ortalamasından farklı olduğu görülmektedir. Test sonuçlarına göre, ders anlatım sayıları 2 ile 5 ve 6 ile 10 arasında değişen öğrencilerle, 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır: $F(2, 153)=4.464$, $p=.013$, $p<.05$. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .055 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının % 5.5 olduğu sonucuna varılmıştır.

Özetle, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatım sayılarına bağlı olarak değişim göstermekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1998 yılına ait öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede, öğrencilerin bir dönemde en az 24 ders saati ders anlatımı gerçekleştirmesi gerekliliği belirtilmektedir. 2018 yılı yönergesinde ise "Uygulama öğrencisinin fiilen anlatacağı ders saati; ilgili dersin haftalık ders çizelgesinde ders saati 1-2 saat olanlarda en az toplam 14 (on dört), 3 (üç) ve üzeri olanlarda ise toplam 24 (yirmi dört) saatten az olmayacak şekilde planlanır." ifadesi bulunmaktadır (MEB, s.2010). Araştırma bulguları, MEB tarafından belirtilen ders anlatımı sayılarına göre belirtilen sayıların aşağısında kalmaktadır (1998; 2018). Alanyazın incelendiğinde Karagöz'ün (2013) çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin ders anlatım sayılarının yeterli olmadığını belirtmektedir. Ceyhan'ın (2016) öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersini değerlendirdiği çalışmada, öğrencilerin süreç sonunda

beklenen öğretmen özelliklerine sahip olduklarını ve kullandıkları öğretim yöntem ve materyallerinin farklılaştığını belirtmektedir. Öğrencilerin ders anlatımlarının mesleki deneyim kazanmaları olarak ele alındığında, Housner ve Griffey, (1985) tarafından yapılan, deneyimli ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan çalışmadaki deneyimli öğretmenlerin planlama becerilerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha yüksek olması sonucuyla araştırma sonucunun paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

2d Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında bu alt başlıkta araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri; uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı değişkeninin öğrenciler arasındaki dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayılarının Dağılımı

Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısı	<i>f</i>	%
0	3	1.9
1	12	7.7
2	10	6.4
3	8	5.1
4	17	10.9
5	22	14.1
6	4	2.6
7	4	2.6
8	15	9.6
9	4	2.6
10	27	17.3
11	1	.6
12	9	5.8
14	2	1.3
15	6	3.8
16	3	1.9
17	2	1.3
20	2	1.3
21	1	.6
22	1	.6
24	2	1.3
Toplam	155	100

Tablo 29 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin öğrencilerin ders anlatımlarını en sık 10 (f=27) defa izlediği görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğrencilerin ders anlatımlarını hiç izlemeyenlerin sayısı (f=3) olarak yer almaktadır. İzlenme sayıları dört gruba ayrılmıştır. Birinci grup, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı hiç olmayanlar (f=3); ikinci grup 1 ile 5 arası (f=69), üçüncü grup 6 ile 10 arası (f=54) ve dördüncü grup 11 ve üzeri (f=29) izlenmeye sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Grupların yüzdelik dilimleri sırasıyla %1.9, %44.2, %34.7, %18.5’dir.

Öğrencilerin uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına ilişkin puan ortalamaları, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan bilgileri ölçeğin geneli, planlama alt boyutu ve uygulama alt boyutuna ayrılmış olarak Tablo 30’da sunulmaktadır.

Tablo 30

ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max
ÖDPUÖ	0	3	99.33	9.713	91	110
	1-5	69	104.26	14.114	81	138
	6-10	54	107.81	14.590	80	140
	11 ve üzeri	29	113.17	15.960	82	138
	Toplam	155	107.07	14.855	80	140
Planlama	0	3	46.33	4.933	43	52
	1-5	69	50.54	6.565	31	65
	6-10	54	52.28	6.534	40	65
	11 ve üzeri	29	54.28	7.764	38	65
	Toplam	155	51.76	6.894	31	65
Uygulama	0	3	53.00	5.568	47	58
	1-5	69	53.26	9.372	35	75
	6-10	54	55.54	9.107	40	75
	11 ve üzeri	29	58.90	8.898	44	73
	Toplam	155	55.10	9.301	35	75

Tablo 30 incelendiğinde, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı bakımından ölçeğin genelinde en yüksek ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =113.17, S=15.960) 11 ve üzeri gruptaki öğrencilere, en düşük ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =99.33, S=9.713) uygulama öğretmeni tarafından hiç izlenmeyen öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Planlama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ =54.28, S=7.764) uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı, 11 ve üzeri olan öğrencilere ve en düşük ortalama ($\bar{X}$ =46.33, S=4.933) uygulama öğretmeni tarafından hiç izlenmeyen öğrencilere aittir. Uygulama alt

boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=58.90$, $S=8.898$) 11 ve üzeri uygulama öğretmeni tarafından izlenen öğrencilerin; en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}=53.00$, $S=5.568$), uygulama öğretmeni tarafından hiç izlenmeyen öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı değişkenine göre ölçeğin genel ortalama puanı ($\bar{X}=107.07$, $S=14.855$), planlama ortalama puanı ($\bar{X}=51.76$, $S=6.894$) ve uygulama ortalama puanı ($\bar{X}=55.10$, $S=9.301$) olarak bulunmuştur. Uygulama alt boyutuna ait hesaplanan ortalamaların planlama alt boyutundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli, planlama alt boyutu ve uygulama alt boyuna ait ölçek puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına göre öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına göre öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri arasında farklılığı incelemek için varyans analizi kullanılmıştır. Test öncesinde parametrik testlerin varsayımlarından olan varyansların homojenliğini hesaplamak için Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Testi sonuçları ($p_{\text{toplama}}=.537$, $p_{\text{planlama}}=.437$, $p_{\text{uygulama}}=.534$, $p>.05$) olarak sonuçlanmıştır. Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ait puanlarının öğrencilerin uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayıları arasında istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖDPUÖ	Gruplar arası	1833.962	3	611.321	2.871	.038	1-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	32148.257	151	212.902			
	Toplam	33982.219	154				
Planlama	Gruplar arası	389.715	3	129.905	2.830	.040	1-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	6930.453	151	45.897			
	Toplam	7320.168	154				
Uygulama	Gruplar arası	674.928	3	224.976	2.686	.049	1-5, 11 ve üzeri
	Gruplar içi	12647.420	151	83.758			
	Toplam	13322.348	154				

$p<.05$

Tablo 31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına göre farklılık göstermektedir ($p_{\text{toplam}}=.038$, $p_{\text{planlama}}=.040$, $p_{\text{uygulama}}=.049$; $p<.05$). Öğrencilerin ölçeğin geneline, planlama ve uygulama alt boyutlarına ilişkin almış oldukları puanlar, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin planlama ve uygulama düzeylerinin uygulama okullarındaki uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına bağlı olarak farklılık gösterdiği olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçlarına göre, ölçeğin genelini gösteren fark testindeki sonuçlar ikinci ve dördüncü gruplar arasında farklılık olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin geneli incelendiğinde, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayıları 1 ile 5 arasında değişen öğrencilerle ($\bar{X}=104,26$, $S=14,114$), 11 ve üzeri ($\bar{X}=113,17$, $S=15,960$) arasında değişen öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu anlamına gelmektedir: $F(3, 151)=2,871$, $p=.038$, $p<.05$. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .053 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının % .53 olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayıları sonuçlarına göre ikinci fark, planlama alt boyutunda görülmektedir. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı 1-5 ile 11 ve üzeri arasındaki öğrenciler arasında farklılık mevcuttur. 1 ile 5 arasında olan öğrenciler ($\bar{X}=50,54$, $S=6,565$) ile 11 ve üzeri olan öğrenciler ($\bar{X}=54,28$, $S=7,764$) arasında istatistiksel olarak fark vardır: $F(3, 151)=2,830$, $p=.040$, $p<.05$. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .053 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının % .53 olduğu sonucuna varılmıştır. Üçüncü farklılık ise uygulama alt boyutunda görülmektedir.

Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı değişkenine göre öğrencilerin ölçek puanları arasında uygulama alt boyutunda bulunan diğer fark ise, puan ortalamaları 1 ile 5 ($\bar{X}=53,26$, $S=9,372$) arasında değişen öğrencilerle 11 ve üzeri ($\bar{X}=58,90$, $S=8,898$) izlenme sayısına sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak fark vardır: $F(3, 151)=2,686$, $p=.049$, $p<.05$. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .050 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğünün küçük olduğu ve varyansı açıklama oranının % .50 olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatımı sırasında uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına göre farklılık göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınladığı öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede, öğrencilerin ders anlatımlarının en az 4 kere uygulama öğretmeni tarafından izlenmesi gerekliliği belirtilmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %21'inin MEB 2018 tarafından belirtilen sayıdan aşağıda kaldığı görülmektedir. Uygulama öğretmenleri ile yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin uygulama öğretmenliğine dair sınırlı bilgilerinin olduğunu, uygulama öğrencileri ile sınırlı vakit geçirdikleri, uygulama öğretmenliğine dair rol ve sorumluluklar ile ilgili sınırlı bilgi sahibi olduklarını ve öğrencilerin uygulama öğretmenlerinden yeterli geribildirim alamadıklarını göstermektedir (Johnson vd., 2004; Norman, 2001; Paker, 2008). Akkuş'un (2019) son sınıf öğrencileri ve öğretmenler ile yaptığı çalışmada, son sınıf öğrencilerinin uygulama öğretmenini değerlendirdiği görüşlerin yarıya yakınının uygulama öğretmenleri ile olumlu görüşe sahip olmadıkları belirtilmektedir. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulamasında danışmanlık yaptığı öğrenci sayısının fazla oluşunun olumsuz etkileri, Alkan'ın (2019, s.99) çalışmasında “öğretmen adaylarının takibini ve okulda geçirdikleri nitelikli süreyi olumsuz yönde etkilediği” olarak ifade edilmektedir. Yeşilyurt ve Semerci'nin (2012, s.492) çalışmasında ise öğrencilerin uygulama sırasında karşılaştıkları zorluklar arasında uygulama öğretmenlerinin “adayları izleme ve denetleme eksikliği” araştırma sonuçları açısından önemli görülmektedir. Yılmaz'ın (2019) çalışmasında, uygulama öğretmenlerinin dönütlerinin öğrenciler için uygulama aşamasında olumlu katkıya sahip olduğu belirtilmektedir. Sezen-Yüksel'in (2017) çalışmasında, öğrencilerin uygulama öğretmenleri ile ilgili zorluklarla karşılaştıkları belirtilirken, uygulama öğretmeninden beklenen desteği göremedikleri ve sınıf içi uygulamalar sırasında uygulama öğretmeni tarafından öğretmen olarak görülmemesi sorunlarıyla karşılaştığı belirtilmektedir. Duman'ın (2019) çalışmasında, uygulama öğretmeni ve öğretim üyelerinin öğrencilere rehberlik etme görev ve sorumluluğunu tam olarak yerine getirmediikleri ifade edilmektedir. Davran'ın (2006) son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise, son sınıf öğrencilerinin uygulama öğretmenlerinin plan hazırlama aşamasında destek görememe ve uygulama sonrası değerlendirme faaliyetlerini yerine getirme konularında görüş birliği içinde oldukları ifade edilmektedir. Şimşek, Alkan ve Erdem'in (2013) öğretmenlik uygulaması ile ilgili önerilerin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada da benzer şekilde, uygulama öğretmenlerinin sahip oldukları stajyer öğrencilerin sayısının azaltılmasının, dersin etkililiğini artırabileceğine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

2e Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında bu alt başlıkta araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri; uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarının öğrenciler arasındaki dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayılarının Dağılımı

Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayısı	f	%
0	8	5.1
1	49	31.4
2	21	13.5
3	18	11.5
4	19	12.2
5	11	7.1
6	3	1.9
7	3	1.9
8	4	2.6
9	1	.6
10	13	8.3
12	2	1.3
15	3	1.9
Toplam	155	100

Tablo 32 incelendiğinde, uygulama öğretim üyelerinin öğrencilerin ders anlatımlarını en çok 15 kez izlediği görülmektedir. Uygulama öğretim üyeleri tarafından ders anlatımları hiç izlemeyenlerin sayısı (f=8) olarak yer almaktadır. İzlenme sayıları 1 kez olan grupta çoğunluk mevcuttur. Öğrencilerin uygulama öğretim üyeleri tarafından izlenme sayıları yedi gruba ayrılmıştır. Birinci grup, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı hiç olmayanlar (f=8); ikinci grup 1 (f=49), üçüncü grup 2 (f=21), dördüncü grup 3 (f=18), beşinci grup 4 (f=19), altıncı grup 5 (f=11), yedinci grup 6 ve üzeri (f=29) izlenmeye sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Grupların yüzdelik dilimleri sırasıyla %5.1, %31.4, %13.5, %11.5, %12.2, %7.1, %18.5 olarak yer almaktadır.

Öğrencilerin uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına ilişkin ölçek puanı ortalamaları, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan bilgileri ölçeğin

geneli, planlama alt boyutu ve uygulama alt boyutuna ayrılmış olarak Tablo 33’de sunulmaktadır.

Tablo 33

ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
ÖDPUÖ	0	8	101.38	16.106	89	130
	1	49	106.69	13.454	85	138
	2	21	107.48	13.963	81	137
	3	18	106.11	14.348	84	134
	4	19	105.32	15.250	84	135
	5	11	107.91	17.858	80	138
	6 ve üzeri	29	110.41	16.932	82	140
	Toplam	155	107.07	14.855	80	140
Planlama	0	8	49.25	8.207	43	65
	1	49	51.55	5.972	41	65
	2	21	52.62	6.241	37	62
	3	18	50.39	8.403	31	64
	4	19	51.32	6.515	39	65
	5	11	51.09	7.231	40	65
	6 ve üzeri	29	53.59	7.707	38	65
	Toplam	155	51.76	6.894	31	65
Uygulama	0	8	52.13	8.509	44	65
	1	49	55.14	8.409	42	73
	2	21	54.86	9.457	40	75
	3	18	53.94	9.496	35	71
	4	19	54.00	9.428	41	71
	5	11	56.82	12.048	40	74
	6 ve üzeri	29	56.83	10.018	42	75
	Toplam	155	55.10	9.301	35	75

Tablo 33 incelendiğinde, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısı bakımından ölçeğin genelinde en yüksek ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =110.41, S=16.932) 6 ve üzeri uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına sahip olan öğrencilere, en düşük ölçek ortalama puanının ($\bar{X}$ =101.38, S=16.106) uygulama öğretim üyesi tarafından hiç izlenmemiş öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Planlama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ =53.59, S=7.707) 6 ve üzeri izlenme sayısına sahip olan öğrencilere ve en düşük ortalama ($\bar{X}$ =49.25, S=8.207) uygulama öğretim üyesi tarafından hiç izlenmemiş öğrencilere aittir. Uygulama alt boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =56.83, S=10.018) 6 ve üzeri uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına sahip olan öğrencilerin; en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}$ =52.13, S=8.509) uygulama öğretim üyesi

tarafından hiç izlenmemiş öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısı değişkenine göre ölçeğin genel ortalama puanı ($\bar{X}$ =107.07, S =14.855), planlama ortalama puanı ($\bar{X}$ =51.76, S =6.894) ve uygulama ortalama puanı ($\bar{X}$ =55.10, S =9.301) olarak bulunmuştur. Uygulama alt boyutuna ait hesaplanan ortalamanın planlama alt boyutundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar, öğretim üyesi tarafından izlenme sayıları ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısı değişkenine göre öğrencilerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için varyans analizi kullanılmıştır. Test öncesinde parametrik testlerin varsayımlarından olan varyansların homojenliğini hesaplamak için Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmıştır. Varyansların eşitliği için Levene Testi sonuçları ($p_{\text{toplama}}=.705$, $p_{\text{planlama}}=.497$, $p_{\text{uygulama}}=.774$, $p>.05$) olarak sonuçlanmış ve varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Varyans analizinden sonra analize alınacak grup sayısı 2'den fazla olduğun için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ait puanlarının öğrencilerin ders anlatım sayıları arasında istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Ölçeğe ait bilgiler Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

ÖDPU Ölçeği Uygulama Öğretim Üyesi Tarafından İzlenme Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖDPUÖ	Gruplar arası	676.871	6	112.812	.501	.807
	Gruplar içi	33305.348	148	225.036		
	Toplam	33982.219	154			
Planlama	Gruplar arası	207.266	6	34.544	.719	.635
	Gruplar içi	7112.901	148	48.060		
	Toplam	7320.168	154			
Uygulama	Gruplar arası	238.183	6	39.697	.449	.845
	Gruplar içi	13084.165	148	88.407		
	Toplam	13322.348	154			

$p<.05$

Tablo 34'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama okullarında ders anlatımı sırasında uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayıları ile ölçeğin geneline ait puan ortalaması açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur: $F(6,$

154)=.501, $p_{\text{toplama}}=.807$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayılarına bağlı olarak değişim göstermemektedir.

Ölçeğin planlama alt boyutunda, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayıları ile gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır: $F(6, 154)=.719$, $p_{\text{planlama}}=.635$, $p<.05$). Diğer inceleme ölçeğin uygulama alt boyutu alanında yapılmıştır ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır: $F(6, 154)=.449$, $p_{\text{uygulama}}=.845$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin ölçeğin planlama ve uygulama alt boyutlarına ilişkin uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayılarına bağlı olarak değişim göstermemektedir.

Araştırmanın bu alt başlığında, ölçeğin geneli, planlama ve uygulama alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin uygulamalarının düzeyleri arasında uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayılarına bağlı olarak değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede, uygulama öğrencilerinin “en az dört” defa uygulama öğretim elemanı tarafından izlenmesi ve uygulamalarının değerlendirmeye alınması gerekliliği belirtilmektedir (2018, s.2011). Araştırmaya katılan öğrencilerin %73’ünün MEB’in (2018) belirttiği sayının altında olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Yeşilyurt ve Semerci’nin (2012, s.33) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik “uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliği” bulunduğu belirtilmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın kapsamında bu alt başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin ders planı oluşturma sürecine yönelik görüşleri “Kullanılan kaynaklar”, Destek alma durumu”, Kazanılan bilgi ve beceriler”, Dikkate alınan özellikler”, “Ders planının öğretim sürecine etkisi”, “Sürece ilişkin tutumlar” ve “Karşılaşılan zorluklar” olarak sınıflandırılmıştır. Temalara ait kod listeleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planını oluşturma süreci ile ilgili görüşleri Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35

Ders Planı Oluşturma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f	%
Kullanılan kaynaklar	İnternet	4	2.6
	Yönerge	3	1.9
	Araştırma	2	1.3
	Kitap	1	0.6
Destek alma durumu	Uygulama öğretim üyesi	9	5.8
	Uygulama öğretmeni	3	1.9
Kazanılan bilgi ve beceriler	Plan hazırlamada yeterlik	11	7.1
	Plan hazırlamanın önemini fark etme	6	3.9
	Planlamada esneklik	4	2.6
	Öğrenci özelliklerini fark etme	4	2.6
	Mesleki beceri	2	1.3
	Kuram ve uygulama ilişkisini görme	1	0.6
	Özgüven	1	0.6
	Mesleki bilgi eksikliğini fark etme	1	0.6
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	23	14.8
	Kazanım	8	5.2
Dikkate alınan özellikler	Süre	6	3.9
	Ders planı hazırlama aşamaları	6	3.9
	5E modeli	2	1.3
	Ders materyali	2	1.3
	Sınıfın veya okulun fiziksel imkanları	2	1.3
	Öğrencilerin derse aktif katılımı	1	0.6
	Öğrenci merkezli etkinlik seçimi	1	0.6
	Birden fazla duyuya hitap etme	1	0.6
	Sınıf mevcudu	1	0.6
	Konu	1	0.6
Ders planının öğretim sürecine etkisi	Uygulama aşamasını kolaylaştırıcı	5	3.2
	Etkili öğretim	2	1.3
	Rehberlik etme	2	1.3
	Derse hazırlıklı gitme	1	0.6
Sürece ilişkin tutumlar	Zor	3	1.9
	Formalite	3	1.9
	Eğlenceli	2	1.3
	Yorucu	2	1.3
Karşılaşılan zorluklar	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme	4	2.6
	Uygulama öğretim üyesi	4	2.6
	5E modeli	4	2.6
	Süre	3	1.9
	Öğretim yöntem/teknik/etkinlik seçimi	3	1.9
	Konu özellikleri	2	1.3
	Uygulama öğretmeni	2	1.3
	Öğrenci dikkati çekme	1	0.6
	Materyal	1	0.6
	Kazanım	1	0.6
	Sınıf mevcudu	1	0.6
	Sınıfın veya okulun fiziksel imkanları	1	0.6
	Kuramsal bilgileri uygulamaya geçirme	1	0.6
	Daha önce ders planı hazırlamamış olma	1	0.6
Toplam		155	100

Tablo 35 incelendiğinde, öğrencilerin ders planı oluşturma süreci ile ilgili toplam (f=155) görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler, en sık “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi” (f=23) ve “plan hazırlamada yeterlik” (f=11) alanlarına görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenciler, ders planlarını oluştururken “internet” (f=4), “yönerge” (f=3), “araştırma” (f=2) ve “kitap” (f=1) gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ö14 yararlanılan kaynaklar ile ilgili görüşlerini “İnternette ve kitaplardan yardım alıyorum.” sözleriyle açıklamaktadır. Öğrenciler, aynı zamanda ders planı oluşturmalarında “uygulama öğretim üyesi” (f=9) ve “uygulama öğretmeni” (f=3) desteği ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, ders planı oluşturma sürecinde uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretim üyesinden ihtiyaç duydukları yardımı gördüklerini ve öğretmenlerin geribildirim sağladıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerden Ö142, uygulama öğretmeninden destek gördüğünü “Akademisyenlerimiz ve araştırma görevlilerimiz bize yardımcı oldu.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö81 ise hem uygulama öğretim üyesinden hem de uygulama öğretmeninden destek gördüğünü “Fakülte ve uygulama okulu danışmanlarımın planlara geri bildirimleri faydalı oldu.” sözleriyle belirtmektedir. Ö135 ders planı oluştururken “Staj öğretmeninden destek alarak oluşturdum.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrencilerden Ö28 uygulama öğretim üyesinden gördüğü desteği şu sözleriyle belirtmektedir:

Ders planı oluşturma aşamasında öğretim üyemizle birlikte çok planlı ilerledik. Bizler her hafta planlarımızı hazırladık ve öğretim üyemizle birlikte inceleyip eksik yönlerinin geliştirilebilir özelliklerini tartışıp ona göre en son halini şekillendirip öyle uyguladık. Bu yüzden ders planı hazırlama aşamasında kendi adıma bir sıkıntıyla karşılaşmadım.

Öğrenciler, ders planı oluşturma sürecinin mesleki bilgi ve beceri kazandırdığını ifade etmektedir. Ders planı oluşturma sürecinde, mesleki gelişim açısından önemli bir rolü olduğuna ve bu sayede hitap ettikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark ettikleri, öğretim sürecinde oluşabilecek istenmeyen durumlara karşı hazırlık kazandırdığı ve bu süreçte bilgi eksiklikleri konusunda farkındalığa ulaştıkları belirtilmektedir. Öğrencilerin ders planı hazırlama sürecinin uzmanlık kazandırdığına dair ifadeleri “plan hazırlamada yeterlik” (f=11) kapsamında ele alınmaktadır. Ö64, ders planı hazırlama sürecinde ders planı hazırlama konusunda yeterliğe kavuşmasını “Daha detaylı ve programa yönelik hazırlamayı öğrendim.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö36 ise süreç içerisinde yetkinlik kazanmasını “Ders planı hazırladıkça bir sonrakini daha kolay hazırladığımı fark ettim.” sözleriyle belirtmektedir. Ö93 de benzer şekilde “İlk aşamada zorluklar yaşasam da sonradan çok rahat bir biçimde plan hazırlayabildiğimi gördüm.” ifadeleriyle ders planı

oluşturma aşamasının plan hazırlama konusunda uzmanlık kazandırdığını açıklamaktadır. Öğrenciler aynı zamanda, ders planı oluşturma süreci ile ilgili görüşlerinde “plan hazırlamanın önemini fark etme” (f=6) konusunda olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu kapsamda, ders planının uygulamanın bir parçası olduğunu, gerekli ve önemli bir süreç olduğuna dair ifadeleri mevcuttur. Ö29 bu konu ile ilgili “Plansız olmuyor, çok önemli olduğunu düşünüyorum.” ifadesinde bulunmuştur.

Öğrenciler esnek ders planı hazırlamanın önemini fark ettiklerini “planlamada esneklik” (f=4) başlığında dile getirmişlerdir. Ö2 ders planı hazırlanırken tüm koşulları göz önünde bulundurarak hazırlanmasını “Ders planları hazırlanırken kesinlikle esnek davranılmalı ve ders esnasında değişiklik yapılabilecek etkinliklere de yer verilmeli çünkü ders vaktinin her zaman planladığımız şekilde yürümediğini gördük.” ifadeleriyle açıklamaktadır. Öğrencilerin ders planı oluşturma sürecinde kazandıkları bilgi ve beceriler arasında “öğrenci özelliklerini fark etme” (f=4) yer almaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek ders planı oluşturmaları gerekliliğini Ö3, “Her öğrenciye farklı plan hazırlamanın önemini anladım.” ifadeleriyle açıklamaktadır. Öğrenciler bu temada “mesleki beceri” (f=2), “kuram ve uygulama ilişkisini görme” (f=1), “özgüven” (f=1) ve “mesleki bilgi eksikliğini fark etme” (f=1) alanlarına ait görüşlerde bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders planı oluştururken dikkate aldıkları özelliklere ait 12 koddan oluşan liste oluşturulmuştur. Bu tema başlığı altında öğrencilerin ders planı hazırlarken en sık ifade ettikleri alan “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi” (f=23) olarak yer almaktadır. Öğrenciler, sınıf içi uygulamalar için hazırladıkları ders planlarında öğrencilerin bilgi düzeyi, tutum, gelişim özellikleri, istek ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak oluşturduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerden Ö134 bu kapsamda “Çocuğun hazırbulunuşluğunu gözeterek ders programı oluşturdum.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö26, ders planı oluştururken “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve motivasyonlarına dikkat etmek gerekiyor.” açıklamasında bulunmaktadır. Ö72 ise ders planı oluşturma sürecindeki önceliğini şu şekilde açıklamaktadır: “Hangi sınıfa hangi düzeye göre anlatacağımı önce belirlerim, sonra ders planını oluştururum.” Ö54 de benzer biçimde “Çocukların ilgisine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre plan yapmaya özen gösteriyorum.” açıklamasında bulunmuştur.

Öğrenciler “kazanım” (f=8) özelliklerini dikkate alarak ders planlarını oluşturduklarını dile getirmektedir. Ö120 konu ile ilgili “Öğrencilerin kazanması gereken

becerilere yönelik hazırladım.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö77 ise benzer biçimde “Kazanımları seçip ona uygun ders sürecini planladım.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrencilerin ders planı oluşturma sürecinde, dersin süresine dikkat ettiklerini belirten görüşleri “süre” (f=6) başlığında yer almaktadır. Ö35 ders planı hazırlarken sürenin belirleyici bir faktör olmasına ilişkin “Ders planı hazırlarken zamanı ayarlayabilmek ... çok önemli.” sözleriyle açıklamaktadır. Öğrenciler aynı zamanda “ders planı hazırlama aşamaları” (f=6) konusuna dikkat ettiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin diğer dikkate aldıkları faktörler “5E modeli” (f=2), “Ders materyali” (f=2), Sınıfın veya okulun fiziksel imkanları” (f=2), “Öğrencilerin derse aktif katılması” (f=1), “Öğrenci merkezli etkinlik seçimi” (f=1), “Birden fazla duyuya hitap etme” (f=1), “Sınıf mevcudu” (f=1) ve “Konu” (f=1) olarak yer almaktadır. Bu tema kapsamında öğrencilerin en sık dile getirdikleri konunun öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak ders planlarını oluşturmalarıdır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, ders planının öğretim sürecine etkisini “uygulama aşamasını kolaylaştırıcı” (f=5), “etkili öğretim” (f=2) sağlayan ve “rehberlik etme” (f=2) özelliklerine sahip olarak belirtmektedir. Öğrencilerin bu kapsamda ders planına ilişkin yapmış oldukları olumlu ifadeler öne çıkmaktadır. Ö121’nin “Öğretimi kolaylaştırdığını düşünüyorum.” ifadesi ders planı hazırlamanın uygulama sürecinde kolaylık sağladığını belirtirken, Ö60’ın etkili öğretim sağlamasına ilişkin “Ders planının olması süreçte etkili olmamızı olumlu etkiliyor.” ifadesi sürece ilişkin ders planının olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ders planı oluşturma sürecinde öğrencilerin sürece ilişkin tutumları mevcuttur. “Sürece ilişkin tutumlar” temasında öğrenciler süreci “zor” (f=3), “formalite” (f=3), “eğlenceli” (f=2) ve “yorucu” (f=2) bir süreç olarak nitelemişlerdir. Öğrencilerin bu tema kapsamındaki Ö130 “Çok uzun ve sıkıcı bir süreç, kurallar katı. Bürokratik iş yapar gibi hissediyorum.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö86 ise ders planı oluşturma süreci ile ilgili “Bir süre sonra ders planı hazırlamak benim için yorucu olmaya başladı.” açıklamasında bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders planı oluştururken karşılaştıkları zorluklara ait 14 koddan oluşan liste oluşturulmuştur. “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme” (f=4), “uygulama öğretim üyesi” (f=4), “5E modeli” (f=4), “süre” (f=3), “öğretim yöntem/teknik/etkinlik seçimi” (f=3), “konu özellikleri” (f=2), “uygulama öğretmeni” (f=2), “öğrenci dikkati çekme” (f=1), “materyal” (f=1), “kazanım” (f=1), “sınıf mevcudu” (f=1), “sınıfın veya okulun fiziksel imkanları” (f=1), “kuramsal bilgileri uygulamaya geçirme” (f=1) ve “daha önce ders planı hazırlamamış olma” (f=1)

konularında öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu tema başlığı altında öğrencilerin ders planı hazırlarken en sık ifade ettikleri alanlar “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme” (f=4), “uygulama öğretim üyesi” (f=4) ve “5E modeli” (f=4) olarak yer almaktadır.

Uygulama öğrencileri, “öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme” (f=4) konusunda zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Ö6 konu ile ilgili “Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yoklamak için hazırlık aşamasında zorlandım.” ifadesinde bulunurken, Ö7 öğrenci özelliklerine yönelik etkinlik seçiminde zorluk yaşadığını “Öğrencilerin dikkatlerini derse çekme çok da kolay değil. Bunun üstüne çocukların düzeylerine yönelik öğrencilerin yapacakları kısımları bulmak çok zor.” sözleriyle ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, ders planı oluşturma sürecinde uygulama “öğretim üyesi” (f=4) ve “uygulama öğretmeni” (f=2) ile zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Öğrenciler, ders planı oluşturma sürecinde uygulama öğretim üyesinin müdahaleci yaklaşımda bulunduğunu ve destek sağlamadığını bildirmiştir. Ö52 uygulama öğretim üyesi ile ilgili “Öğretim üyeleri planlarda fazla düzeltme yapıyor, sürekli olunca beni sıkıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö116 da benzer bir biçimde “Ders planlarını hazırlarken fakülteadaki danışman hocamız ile birlikte hazırlamadık, planlarla ilgili geri dönüt almadık.” ifadesinde bulunmaktadır. Uygulama öğretmeni ile ilgili görüşlerin de destek sağlamama konusunda olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda Ö123 uygulama öğretmeni ile ilgili “Okuldaki danışman öğretmenle birlikte hazırlamalıydık, tek başıma hazırladım, bu durumu güçleştirdi.” ifadesinde bulunmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda 5E modeline uygun ders planı hazırlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Ö88, 5E modeline ilişkin ders planı hazırlama ile ilgili “... 5E'ye göre ders planı hazırlamak oldukça zordu. Her konu buna müsait olmayabiliyor.” açıklamalarında bulunmuştur. Ö13 de konuya ilişkin “5E modeline bağlı kalarak ders planı oluşturduk, bir süre sonra zevk vermemeye başladı, monotonlaştı. Farklı şeyler denememiz gerekirken tek bir kalıba sıkışıp kalıyoruz.” ifadelerinde bulunmuştur. Öğrenciler, ders planı hazırlama sürecinde süre bakımından sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Ö95 bu kapsamda “Öğreteceklerimizi 40dakikaya sığdırmak oldukça zordu.” açıklamasında bulunmaktadır. Diğer zorluk yaşanan alanlar ise öğrencilerin ders planlarında yer alan öğretim yöntem, teknik ya da etkinliklere ilişkin seçimleri, konu özellikleri, öğrencilerin dikkatini çekme, ders materyali, kazanım, sınıf mevcudu, sınıfın ya da okulun fiziksel imkanları, kuramsal bilgileri uygulamaya geçirme

ve daha önce ders planı hazırlamamış olma konularına ilişkin zorluklar olarak yer almaktadır.

Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarında tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve tekniklere ait bulgulara ulaşılmaktadır. Öğrencilerin seçimlerine ilişkin bilgiler Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik Seçimlerinin Dağılımı

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	f	%
Sunuş Yoluyla Öğretim	139	90.2
Buluş Yoluyla Öğretim	116	75
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim	58	38
Anlatım	141	92.8
Soru Cevap	140	92.7
Örnek Olay	96	67.6
Eğitsel Oyun	94	66.2
Tartışma	91	61.5
Problem Çözme	79	55.2
Beyin Fırtınası	69	48.6
Drama	62	43.4
İstasyon	44	31
Görüş Geliştirme	38	27.1
Konuşma Halkası	36	25.5

*Bir öğrenci birden fazla tercih yapmış olabilir.

Tablo 36 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim stratejilerinden en sık kullandıkları öğretim stratejisinin sunuş yoluyla öğretim (%90.2) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anlatım (%92.8) ve soru cevap (92.7) yöntemini tercih ettiği belirtilmektedir. Öğrencilerin demokratik tutum ve empati kurma gibi becerilerin hedeflendiği konuşma halkası tekniği (%25.5), öğrencilerin sınıflarında en az tercih edilen tekniktir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin öğretim stratejisi seçimini etkileyen faktörlere ait bulgulara ulaşılmaktadır. Uygulama öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin yaş, bilgi ve gelişim düzeyleri; ilgi, dikkat, istek, motivasyon ve öğrencideki öğrenmeye ilişkin etki bağlamında değerlendirmeye aldıkları görüşleri “Öğrenci özellikleri” temasında yer almaktadır. Öğretim stratejilerinin, ders planlarındaki kazanımların özelliklerini ve stratejilere uygun kazanımların bulunması ya da bulunmaması ile ilgili bilgileri içeren tema “Dersin kazanımları”; uygulama sırasında

anlattıkları konu ya da dersin özelliklerini içeren bilgiler “Konu/ders özellikleri”; stratejiye ilişkin ayrılan zaman ile ilgili bilgiler “Süre”; ders esnasında öğrencilerin öğrenmeye hazır olarak etkin bir şekilde derse katılımlarını içeren ifadeler “Aktif katılım”; sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler “Sınıf mevcudu”; öğrencilerin stratejiyi kolaylık-zorluk ve ekonomiklik bakımından ele aldıkları tema “Uygulama kolaylığı”, öğrencilerin öğretim stratejilerine ait teorik bilgileri ile bu stratejileri uygulamalarında kullanma yatkınlıkları “Stratejiye ait bilgi ve kullanma yatkınlığı” temasında yer almaktadır. Öğrencilerin öğretim stratejisi seçimini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37

Öğrencilerin Öğretim Stratejisi Seçimini Etkileyen Faktörlerin Dağılımı

	Sunuş Yoluyla Öğretim	Buluş Yoluyla Öğretim	Araştırma -İnceleme Yoluyla Öğretim	Toplam
Temalar	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Öğrenci özellikleri	46	40	24	110
Dersin kazanımları	9	35	38	82
Konu/ders özellikleri	40	16	12	68
Süre	14	5	18	37
Aktif katılım	3	17	6	26
Sınıf mevcudu	9	1	5	15
Uygulama kolaylığı	12	-	-	12
Strateji bilgisi ve kullanım yatkınlığı	3	5	3	11
Öğrenci merkezli	1	4	1	6
Sınıfın/okulun fiziksel imkanları	-	1	4	5
Ders planı	1	-	2	3
Uygulama öğretmeni	-	1	2	3
Sınıf içi iletişim	1	1	-	2
Toplam	139	126	115	380

Öğrencilerin “Öğrenci özellikleri” temasında sunuş yoluyla öğretim stratejisine ait değerlendirmelerinin daha sık tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Öğretim stratejilerini öğrenci özelliklerine yönelik tercih eden öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde ($f=41$), buluş yoluyla öğretim stratejisinde ($f=26$) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için ($f=7$) olarak yer almaktadır. Öğretim stratejilerini öğrenci özelliklerine yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde ($f=5$), buluş yoluyla öğretim stratejisinde ($f=14$) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için ($f=17$) olarak yer almaktadır. Öğrencilerden Ö31, sunuş

yoluyla öğretimi tercih etmesine ilişkin “Öğrencilerin ilk defa öğrenecekleri bir konu olması sebebiyle öğrencilere hazırbulunuşluk sağlamak için kullandım.” şeklinde açıklamaktadır. Öğrenciler bu kapsamda hitap ettikleri öğrencilerin sınıf seviyesini dikkate aldıklarını belirtmektedir. Öğrencilerden Ö73 sunuş yoluyla öğretim stratejisinin, “5. sınıf öğrencileri çok uygun bir strateji.” olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler aynı zamanda strateji tercihlerini, öğrencilerin olumlu tutumlarından yola çıkarak tercih ettiklerini “Öğrencilere eğlenceli geliyor. (Ö88)” ifadeleriyle buluş yoluyla öğretim stratejisinde belirtmektedir. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi seçimlerinde öğrencilerin “Heyecanları üst düzeyde oluyor ve bireysel ya da grupça araştırmayı incelemeyi seviyorlar. (Ö43)” ifadeleri, öğrencilerin dikkatini çekme ve ilgisini derse yöneltmesi için tercih edildiğinin göstergesi sayılabilmektedir. Öğrenciler, tercih etmedikleri öğretim stratejileri ile ilgili sınıftaki öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı gerekçesiyle planlarında kullanmadıklarını belirtmektedir. Ö28, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin hem sınıf seviyesi hem de aktif katılım ilkesi gereğince tercih etmediğini “Sunuş yoluyla öğretmede öğrenciler daha pasif olduğu için ve çalıştığım öğrenci grubu 1. sınıf olduğu için tercih etmedim.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö80 ise öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekerek buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanmama gerekçesini “Bütün öğrencilerin eşit şartlarda bilgi seviyesi olmadığı için kullanmadım.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö27 de öğrencilerin seviyesinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde belirleyici bir unsur olduğunu “Sınıf düzeyine uygun olmadığından dolayı hiç bu yöntemi uygulayacak fırsatım olmadı.” sözleriyle açıklamaktadır.

Araştırmaya bulgularına göre öğrencilerin öğretim stratejisini belirleyen faktörler arasında “Dersin kazanımları” temasının öğrenciler üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerini dersin kazanımlarına yönelik tercih eden öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=9), buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=31) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=22) olarak yer almaktadır. Öğretim stratejilerini dersin kazanımlarına yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=0), buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=4) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=16) olarak yer almaktadır. Ö146 buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih sebebini “Kazanımlar bu stratejiye uygundu.” ifadeleriyle belirtirken, Ö110 araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih sebebini hem kazanıma hem de konuya uygunluk bakımından değerlendirdiğini “Dersin kazanımına ve konuya uygun olduğu için tercih

ettim.” ifadesiyle belirtmektedir. Ö42 ise sunuş yoluyla öğretimde kazanımın belirleyici etkiye sahip olduğunu “...Kazanımlar daha çok bunu gerektiriyordu.” sözleriyle ifade etmektedir. Öğrencilerden Ö117 araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ile ilgili “Bu yöntemi kullanabileceğim bir amaç çalışmadım.” ifadesinde bulunmuştur. Ö17 ise buluş yoluyla öğretimi tercih etmemesi ile ilgili “Buluş yoluyla öğretime uygun bir kazanım almadım.” ifadesinde bulunmaktadır. Öğrencilerden Ö85 “problem basamakları için bilimsel yolları kullanması gerekecek kazanım olmadığı için.” araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin öğretim stratejilerini tercih etmelerinde etkili olan bir diğer önemli faktör dersin ya da içeriğin uygunluğudur. Öğrencilerin bu alana ilişkin değerlendirmeleri “Konu/dersin özellikleri” temasında yer almaktadır. Öğretim stratejilerini konu ya da dersin özelliklerine yönelik tercih eden öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=37), buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=14) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=8) olarak yer almaktadır. Öğretim stratejilerini konu ya da dersin özelliklerine yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=3), buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=2) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=4) olarak yer almaktadır. Öğrencilerden Ö21, sunuş yoluyla öğretimi tercih etmesine ilişkin “Çünkü bazı konuların içeriği gereği sunuş yoluyla öğrenme stratejisi ile işlenmesi daha uygun oluyor.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö81 ise “Konu biraz teori ağırlıklı...” olduğu için sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettiğini belirtmektedir. Ö85 buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etme gerekçesini “Örnek açıklamalardan ilke-tanıma uygun dersin içeriği olduğu için” tercih ettiğini ifade etmektedir. Ö38 araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini “Fen ve matematik derslerinde...” kullandığını belirtmektedir. Ö27, konunun ya da dersin özellikleriyle uyumsuz olduğunu “hiç bu yöntemi uygulayacak konum yoktu” ifadeleriyle araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmediğini belirtmektedir. Ö10 ise “Ders planımın konusu bu stratejiye uygun değildi.” ifadesiyle buluş yoluyla öğretim stratejisini planına dahil etmediğini belirtmektedir.

Araştırmaya bulgularına göre ders süresinin öğrencilerin öğretim stratejisini belirleyen faktörler arasında öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim stratejilerini dersin süresi bakımından tercih eden öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=14) olarak yer almaktadır ancak, buluş yoluyla öğretim stratejisinde ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde görüş bildirmediikleri, bulgular arasında yer almaktadır. Öğretim

stratejilerini dersin süresi bakımından tercih etmeyen öğrenciler sunuş yoluyla öğretim stratejisine ait görüş bildirmezken, buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=5) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde (f=18) daha sık görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerden Ö14 “...bir saatlik bir sürem olduğu için zamanımı etkili kullanmak adına bunu kullandım.” ifadesiyle sunuş yoluyla öğretim stratejisinde sürenin zaman açısından avantaj sağladığını belirtmektedir. Ö60 ise süre sıkıntısı yaşadığını “Zaman olmadığı durumlarda işi hızlandırmak, planı yetiştirmek için başvurdum.” ifadesiyle açıklamaktadır. Öğrencilerden Ö135 “Zaman kısıtlı olduğu için staj ortamı bu tür öğretim yöntemine olanak vermiyordu.” ifadesiyle öğrencilerin buluş yoluyla öğretim stratejisini süre bakımından zorluk yaşadıkları için tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun süre sıkıntısı yaşadığı için araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini planlarına dahil etmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerden Ö98 araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini ders planına dahil etmeme gerekçesini şu sözleriyle açıklamaktadır:

Çünkü derste verilmesi gereken kazanıma ilişkin gerekli bilgi ve farkındalığı artırmak çoğu zaman tüm ders süresini alıyor ve öğrencilerin yapması gereken farklı görevler olabiliyor. Kullanılması gereken fakat yeterli zaman olmadığı için uygulama bulamayan bir strateji. Ben henüz kullanma fırsatı bulamadım fakat kullanılabilmesi için geniş zamanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Öğrencilerin öğretim strateji seçimini etkileyen bir başka faktör “Aktif katılım” olarak yer almaktadır. Öğretim stratejilerini aktif katılım ilkesine yönelik tercih eden öğrenciler sunuş yoluyla öğretim stratejisine ait görüş bildirmemiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisine ait görüşleri (f=17) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=6) olarak yer almaktadır. Öğretim stratejilerini aktif katılım ilkesine yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşleri sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=3) olarak yer alırken, buluş yoluyla öğretim stratejisine ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisine ait görüş bildirmediği, araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Ö46 öğrencilerin derslerde aktif katılım göstermesi için tercih ettiği araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi için “Süreçte tam olarak aktif olmaları için kullandım.” ifadesinde bulunmaktadır. Benzer bir ifadeyi buluş yoluyla öğretim stratejisi için Ö75 dile getirmektedir: “Çocukların derse aktif olması için kullanıyorum.” Ö35 ise “Öğrencilerin derste aktif olması önemliydi. Sunuş yoluyla öğretimde öğrenciler pasif kalıyordu.” sözleriyle seçtiği öğretim stratejisinin öğrencilerin derse katılım göstermesini sağlamasını önemsendiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin öğretim stratejisi seçimini etkileyen bir diğer faktör sınıftaki öğrenci sayısıdır. Öğrencilerin bu kapsamdaki ifadeleri “Sınıf mevcudu” temasında yer

almaktadır. Öğretim stratejilerini sınıftaki öğrenci sayısına yönelik tercih eden öğrencilerin görüşlerinin yalnızca sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=8) yer aldığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Öğretim stratejilerini sınıftaki öğrenci sayısına yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=1), buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=1) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=5) olarak yer almaktadır. Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih eden Ö86, “Kalabalık sınıflarda konuyu yetiştirmek için kullandım.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö1 ise seçimini etkileyen diğer etmenlerle birlikte “Ö1: Köy okulunda staja gitmiştim. Kalabalıktı ve son gün ders anlatacağımız söylendi.” sözleriyle sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettiğini açıklamaktadır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmeyen Ö95 “Sınıf mevcudu çok kalabalık olduğu için kullanmak elverişli değildi.” sözleriyle sınıftaki öğrenci sayısının öğretim stratejisi tercihiinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ö104 “Kullanamadım çünkü derslik başına 38 öğrenci düşüyordu ve bu da uygulama hususunda imkânsızdı.” sözleriyle sınıf mevcudunun öğretim stratejisi tercihiinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmektedir.

“Uygulama kolaylığı” temasında stratejinin kullanımının kolay, ekonomik, pratik ve kolay ulaşılabilir olması kapsamındaki öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim stratejilerini sınıftaki uygulama kolaylığına yönelik tercih eden öğrencilerin görüşlerinin yalnızca sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=12) yer aldığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Ö147 konuyla ilgili “Kullanımı daha pratik olduğu için.” sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığını ifade etmektedir. Ö50 ise sunuş yoluyla öğretim stratejisini “Ekonomiklik ilkesi.” gereğince kullandığını belirtmektedir.

Öğrencilerin öğretim stratejisi seçimlerini belirlerken dikkat ettikleri bir diğer unsur kendilerinin öğretim stratejileri ile ilgili mesleki bilgileri ve öğretim stratejilerini kullanmaya yatkınlıklar durumlarıdır. Öğrencilerin bu kapsamdaki görüşleri “Strateji bilgisi ve kullanım yatkınlığı” temasında yer almaktadır. Öğretim stratejilerini, strateji bilgisi ve kullanım yatkınlığına yönelik tercih eden öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=2) ve buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=3) yer almaktadır. Öğrenciler araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisine yönelik görüş bildirmemişlerdir. Öğretim stratejilerini, strateji bilgisi ve kullanım yatkınlığına yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=1), buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=2) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=3) olarak yer almaktadır. Ö101 bu kapsamda “Stratejiye yatkınım.” sözleriyle

açıklarken, Ö3 araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisine ait mesleki bilgi eksikliğinde olduğunu “Bilmiyorum.” sözleriyle ifade etmektedir. Benzer şekilde Ö105 “Bu konuda tecrübesiz hissettim.” sözleriyle mesleki deneyim eksikliğinden dolayı buluş yoluyla öğretim stratejisini ders planında tercih etmediğini belirtmektedir. Ö23 ise “Çünkü bu stratejiyi sevmiyorum. Etkili bulmuyorum. Bunun yerine daha etkili stratejiler kullanıyorum.” sözleriyle buluş yoluyla öğretim stratejisine dair olumsuz tutumundan dolayı tercih etmediğini dile getirmektedir.

Öğretim stratejilerinin “Öğrenci merkezli” olmasına yönelik tercih eden öğrenciler sunuş yoluyla öğretim stratejisine ait görüş bildirmemiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisine ait görüşleri (f=4) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim için (f=1) olarak yer almaktadır. Öğretim stratejilerinin öğrenci merkezli olmamasına yönelik tercih etmeyen öğrencilerin görüşleri sunuş yoluyla öğretim stratejisinde (f=1) olarak yer alırken, buluş yoluyla öğretim stratejisine ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisine ait görüş bildirmediği, araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında Ö83 “... Öğrenci merkezli oluyor.” sözleriyle öğretim stratejisinin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediği için tercih ettiğini açıklamaktadır.

Öğrencilerin öğretim stratejileri seçiminde etkili olan bir diğer faktör uygulama sınıfının ya da okulunun ortamının uygulamaya yapmaya uygun olma durumudur. Öğrencilerin bu kapsamdaki görüşleri “Sınıfın/okulun fiziksel imkanları” temasında yer almaktadır. Öğretim stratejilerini sınıfın ya da okulun fiziksel imkanlarının elverişli olmasından dolayı tercih eden öğrencilerin görüşleri yer almamaktadır. Öğretim stratejilerini sınıfın ya da okulun fiziksel imkanlarının elverişli olmamasından dolayı tercih etmeyen öğrencilerin görüşleri buluş yoluyla öğretim stratejisinde (f=1) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde (f=4) yer almaktadır. Ö143’ün “Gerekli koşullar okulda yoktu.” ve Ö102’nin “Sınıfta yeterli imkanlar olmadığı için kullanmadım.” ifadeleri, öğrencilerin uygulama okullarının veya sınıflarının özelliklerinin tercihlerini etkilediği yönündedir. Öğrencilerin aynı zamanda öğretim stratejisi seçimlerini etkileyen faktörler arasında “Ders planı”, “Uygulama öğretmeni” ve “Sınıf içi iletişim” etmenlerinin olduğu ifade edilmektedir. Ders planında yer alma durumu, uygulama öğretmenin yönlendirmesi ile öğretim stratejisinin ders planına dahil edilmesi, karşılıklı iletişimi sağlayan öğretim stratejisi olması sebebiyle tercih durumlarını belirledikleri ifade edilmektedir.

Uygulamalar için seçilecek öğretim yöntemine etki eden faktörler “içeriğin özellikleri, öğrenci özellikleri, öğretmenin özellikleri, araçların özellikleri, zaman ve derslik özellikleri” olarak sıralanabilir (Hesapçıoğlu, 2011, 210). Bu doğrultuda, öğrencilerin ifadeleri belirlenen temalara ayrılmıştır. Öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili uygulamalarında ders planlarındaki kazanımların özelliklerini ve yöntem ya da tekniğe uygun kazanımların bulunması ya da bulunmaması ile ilgili değerlendirmeleri içeren ifadeler “Dersin kazanımları” temasında yer almaktadır. Öğrencilerin yaş, bilgi ve gelişim düzeyleri; ilgi, dikkat, istek, motivasyon ve öğrencideki öğrenmeye ilişkin etki bağlamında değerlendirmeleri “Öğrenci özellikleri”; uygulama sırasında anlattıkları konu ya da dersin özelliklerini içeren bilgiler “Konu/ders özellikleri”; yöntem ve tekniklere ilişkin ayrılan zaman ile ilgili bilgiler “Süre”; ders esnasında öğrencilerin öğrenmeye hazır olarak etkin bir şekilde derse katılımlarını içeren ifadeler “Aktif katılım”; sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler “Sınıf mevcudu”; yöntem ve tekniği kolaylık-zorluk ve ekonomiklik bakımından “Uygulama kolaylığı”; öğrencilerin öğretim yöntem ve tekniklerine ait teorik bilgileri ile bu yöntem ve teknikleri uygulamalarında kullanma yatkınlıkları “Stratejiye ait bilgi ve kullanma yatkınlığı” temasında değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin öğretim yöntem ve teknik seçimlerini etkileyen faktörlerin dağılımı Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Öğrencilerin Öğretim Yöntem ve Teknik Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin Dağılımı

	Anlatım	Soru-Cevap	Tartışma	Örnek Olay	Problem Çözme	Görüş Geliştirme	İstasyon	Konuşma Halkası	Eğitsel Oyun	Beyin Fırtınası	Drama	Toplam
Temalar	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Öğrenci özellikleri	39	45	28	48	19	27	30	24	51	22	38	371
Dersin kazanımları	18	18	48	40	54	32	23	33	13	44	25	348
Konu/ders özellikleri	35	4	3	15	8	9	9	8	13	9	8	121
Yöntem/teknik bilgisi ve kullanım yatkınlığı	6	10	2	-	3	8	3	10	9	2	2	55

(Devam ediyor)

Tablo 38 (Devam)

Öğrencilerin Öğretim Yöntem ve Teknik Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin Dağılımı

	Anlatım	Soru-Cevap	Tartışma	Örnek Olay	Problem Çözme	Görüş Geliştirme	İstasyon	Konuşma Halkası	Eğitsel Oyun	Beyin Fırtınası	Drama	Toplam
Temalar	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Aktif katılım	-	32	9	-	1	-	-	-	5	2	4	53
Süre	2	-	2	1	3	4	6	6	7	7	10	48
Sınıfın/okulun fiziksel imkanları	-	-	-	1	1	5	15	11	3	2	9	47
Sınıf mevcudu	3	-	2	-	1	4	11	10	1	1	6	39
Uygulama kolaylığı	19	3	-	-	3	1	2	-	1	5	3	37
Sınıf yönetimi	-	-	5	-	-	2	4	3	2	2	2	20
Sınıf içi iletişim	1	8	4	-	-	1	2	4	-	1	-	21
Uygulama öğretmeni	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Uygulama okulu	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Toplam	123	120	104	105	94	93	106	109	106	97	107	1164

Tablo 38’e göre, öğrencilerin öğretim yöntem ve teknik seçiminde “Öğrenci özellikleri” (f=371) ve “Dersin kazanımları” (f=348) faktörlerinden etkilendikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, “Konu/ders özellikleri” (f=121) faktörünün de öğrencilerin seçimlerinde belirleyici olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin görüşlerini en sık belirttikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasında “Anlatım” (f=123) ve “Soru-cevap” (f=120) yöntemi yer almaktadır. Araştırma kapsamında en sık tercih edilen öğretim yöntemlerinin soru-cevap ve anlatım yönteminin olması bulgusu ile öğretim yöntem ve tekniklerini etkileyen faktörler bulgularının doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri seçimlerini etkileyen faktörlerin başında “Öğrenci özellikleri” gelmektedir. Bu tema kapsamında öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenci özelliklerine uygunluk bakımından tercih eden öğrenciler (f=238) ve öğrenci özelliklerine uygunluk bakımından göre tercih etmeyen öğrenciler (f=133) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenci özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık görüş bildirilenler “Eğitsel oyun” (f=49) ve

“Soru cevap” (f=40) yöntemidir. Öğrencilerin öğrenci özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık görüş bildirilenler “Görüş geliştirme” (f=22) ve “Konuşma halkası” (f=21) tekniğidir. Öğrencilerden örnek olay yöntemini tercih eden Ö28, hitap ettiği öğrencilerin yaşlarını dikkate aldığını “Bu yaş grubundaki çocuklarda günlük hayattan olabildiğince örnek olaylar üzerinden ders anlatıldığında, daha kalıcı öğrenme gerçekleştiği için kullandım.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö27 ise eğitsel oyunu tercih etme gerekçesini aktif katılım ilkesi ile birlikte “Oyun sayesinde 1. sınıf seviyesindeki öğrencilerle konuyu daha kalıcı hale getiriyorum ve aktif katılım sağlanıyor.” şeklinde açıklamaktadır. Ö131 de benzer şekilde soru cevap yöntemini tercih sebebinin “Öğrencilerin düzeylerine göre uygulanabilecek en uygun yöntem.” olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenci özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili Ö17 görüş geliştirme tekniğini tercih etmediğini “Sınıfın düzeyine göre biraz üst düzey olduğunu düşündüğüm için kullanmadım.” şeklinde açıklamaktadır. Konuşma halkası tekniğini tercih etmeyen Ö49 teknik ile ilgili “Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.” görüşünde bulunmaktadır.

Öğretim yöntem ve teknikleri seçimlerini etkileyen faktörlerin arasında en sık belirtilenlerden bir diğer temada “Dersin kazanımları” gelmektedir. Bu tema kapsamında öğretim yöntem ve tekniklerini dersin kazanımlarını gözeterek tercih eden öğrenciler (f=273) ve dersin kazanımlarını gözeterek tercih etmeyen öğrenciler (f=75) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin dersin kazanımlarını gözeterek kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık görüş bildirilenler “Tartışma” (f=46) yöntemidir. Öğrencilerin dersin kazanımlarını gözeterek kullanmayı tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık görüş bildirilenler “Problem Çözme” (f=14) ve “Konuşma halkası” (f=14) tekniğidir. Bu kapsamda Ö23, tartışma yöntemini tercih etme gerekçesini “Öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini desteklemek için kullandım.” sözleriyle açıklamaktadır. Öğrenciler, kazanımlara uygun olma durumlarına göre tercihte bulunduklarını belirtmektedir. Öğrencilerden Ö18, problem çözme yöntemini “Kazanımlara uygun olduğu için.” tercih ettiğini ifade etmektedir. Ö126 ise anlatım yöntemi ile ilgili kazanımın özelliklerini “Çoğunlukla benim anlatmam gereken amaçlar vardı.” sözleriyle açıklamaktadır. Dersin kazanımlarını gözeterek öğretim yöntem ya da tekniğini tercih etmeyen öğrenciler, ders planlarında yöntemi ya da tekniği uygulayabilecekleri uygun kazanım bulunmadığını belirtmektedir. Ö20, konuşma halkası

teknikini tercih etmeme gerekçesini “Uygun bir kazanım bulamadım.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö84, eğitsel oyun için “Kazanıma uygun değildi.” açıklamasıyla tercih etmeme gerekçesini belirtirken, Ö69 da benzer şekilde “Aldığım kazanımlara uygun değildi.” sözleriyle gerekçesini açıklamaktadır.

“Konu/ders özellikleri” teması, öğrencilerin öğretim yöntem ve teknik seçimlerini etkileyen faktörler arasında çoğunlukla ifade edilenlerden biridir. Bu tema kapsamında öğretim yöntem ve tekniklerini konu ya da ders özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih eden öğrenciler (f=76) ve konu ya da ders özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih etmeyen öğrenciler (f=45) yer almaktadır. Öğrencilerin konu ya da ders özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “Anlatım” (f=34) yönteminde görüş bildirilmiştir. Öğrencilerin konu ya da ders özelliklerini gözeterek kullanmayı tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “İstasyon” (f=8) tekniğinde görüş bildirilmiştir. Öğrenciler konunun içeriğini ya da doğrudan ders isimlerini kullanarak açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencilerden Ö123 anlatım yöntemini tercih etmesine ilişkin konu özellikleri bakımından uygunluğa dikkat çekerek “Anlatacağım konu bu yönteme uygundu.” ifadelerini kullanmaktadır. Ö26, problem çözmeye ilişkin derslerden örnek vermektedir: “Matematik ve hayat bilgisi dersi konularına uygun bir teknik.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö17 beyin fırtınası teknikini tercih etmesine ilişkin “Özellikle soyut bir konuyu anlatırken kullanmaya müsait bir tekniktir.” ifadesini kullanmaktadır. Konu ya da dersin özelliklerini gözeterek öğretim yöntem ya da teknikini tercih etmeyen öğrenciler, ders planlarında yöntemi ya da tekniği uygulayabilecekleri uygun ders içeriği bulunmadığını belirtmektedir. Bu kapsamda öğrencilerden Ö10 istasyon teknikini tercih etmeme gerekçesini açıklarken “Konuya uygun bulmadığım için kullanmadım.” ifadelerini kullanmaktadır. Ö68 ise benzer bir ifadeyi görüş geliştirme tekniği için kullanmaktadır: “Konular buna çok elverişli değildi.”

“Yöntem/teknik bilgisi ve kullanım yatkınlığı” temasının, öğrencilerin öğretim yöntem ve teknik seçimlerini etkileyen faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu tema kapsamında öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim yöntem ya da tekniklerine ait kendi bilgi ve kullanım yatkınlıklarını gözeterek kullanmayı tercih eden öğrenciler (f=24) ve öğretim yöntem ya da tekniklerine ait kendi bilgi ve kullanım yatkınlıklarını gözeterek kullanmayı tercih etmeyen öğrenciler (f=31) yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem ya da tekniklere ait kendi bilgi ve kullanım yatkınlıklarını gözeterek kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “Soru cevap” (f=10) yönteminde görüş

bildirilmiştir. Öğrencilerin, yöntem ya da tekniklere ait kendi bilgi ve kullanım yetkinliklerini gözeterek kullanmayı tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “Konuşma halkası” (f=9) tekniğinde görüş bildirilmiştir. Öğrenciler, kuramsal bilgilerinin yeterli olduğunu ve yöntem ya da tekniği kullanma eğiliminde oldukları için tercih ettiklerini drama yöntemi ile ilgili Ö23 şu şekilde açıklamaktadır: “Bu tekniğe yatkınım. Her dersimde kullandım.” Ö109 ise benzer ifadeleri kullanarak “Yönteme yatkın olduğumu düşünüyorum bu yüzden planlarımda hep vardı.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrenciler, aynı zamanda öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi eksikliklerini ve kullanma eğilimi içerisinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Ö11 görüş geliştirme tekniği ile ilgili bilgi eksikliği içinde olduğunu “Bu yöntemde yeterli değilim, nasıl uygulayabileceğim konusunda eksiklerim var.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö9, bu kapsamdaki görüşlerini konuşma halkası için belirtmektedir: “Teknik konusunda iyi değilim.” Ö102 eğitsel oyun tekniğini uygulamadaki bilgi ve becerilerinin yeterli seviyede olmadığını “Bu konuda kendimi yeterli görmediğim için kullanmadım.” şeklinde açıklamaktadır.

Öğretim yöntem ve teknikleri seçimlerini etkileyen faktörlerin arasında “Aktif katılım” yer almaktadır. Bu tema kapsamında öğretim yöntem ve tekniklerini öğrencilerin aktif katılımını gözeterek kullanmayı tercih eden öğrenciler (f=53) yer almaktadır. Öğrencilerin, aktif katılımı gözeterek kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “Soru cevap” (f=32) yönteminde görüş bildirilmiştir. Ö97, soru cevap yöntemiyle ilgili öğrencilerin derste aktif katılım göstermesini “Öğrenciyi derste aktif tutmak istediğim için seçtim.” sözleriyle belirtmektedir. Ö150 ise soru cevap yönteminde, sınıf içi iletişimi de dikkate aldığını ifade ederken “Öğrencilerle iletişimde kalmak ve öğrenciyi sürece dahil etmek için kullandım.” şeklinde açıklamada bulunmaktadır. Ö4 tartışma yöntemini tercih etmesinde öğrencilerin aktif katılım göstermesine önem verdiğini “Öğrencilerin derste aktif katılımını sağlamak için kullandım.” sözleriyle belirtmektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri seçimlerini etkileyen faktörlerin arasında en sık ifade edilen görüşlerin arasında süre bakımından öğretim yöntem ya da tekniğinin tercih edilmesidir. Öğrencilerin bu kapsamdaki görüşleri “Süre” temasında yer almaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerini süre bakımından gözeterek tercih eden öğrenciler (f=2) ve süre bakımından gözeterek tercih etmeyen öğrenciler (f=46) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin süre bakımından kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “Anlatım” (f=2) yöntemine ait görüş bildirmektedir. Öğrencilerin süre

bakımından kullanmayı tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “Drama” (f=10) yöntemine ait görüş bildirmektedir. Öğrenciler ders planlarını hazırlama aşamasında sürenin belirleyici bir faktör olduğunu, eğitsel oyun tekniğine ilişkin “Ders süresinin yetmeyeceğini düşündüm. (Ö108)” ve beyin fırtınası tekniğine ilişkin “Kısıtlı bir vakit olduğu için kullanmadım. (Ö70)” açıklamalarıyla ifade edilmektedir. Bu tema kapsamında görüş bildiren öğrencilerin tamamına yakınının süre sıkıntısı içinde oldukları ve sürenin, tercihlerindeki kısıtlayıcı bir faktör olarak yer aldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin öğretim yöntemi ve tekniği seçimlerini etkileyen bir diğer faktör “Sınıfın/okulun fiziksel imkanları” olarak yer almaktadır. Öğrenciler uygulama okullarındaki sınıfların ya da uygulama okulunun fiziksel ortamını dikkate alarak bu temaya ilişkin görüşte bulunmuşlardır. Öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfın ya da okulun fiziksel imkanları bakımından tercih eden öğrenciler (f=1) ve sınıfın ya da okulun fiziksel imkanları bakımından tercih etmeyen öğrenciler (f=46) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin sınıfın ya da okulun fiziksel imkanları bakımından kullanmayı tercih ettikleri öğretim tekniği “Beyin fırtınası” (f=1) tekniğidir. Öğrencilerin, sınıfın ya da okulun fiziksel imkanları bakımından tercih etmedikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasında en sık “İstasyon” (f=15) tekniğidir. Öğrenciler, istasyon tekniğini sınıfın ya da okulun fiziksel özelliklerine bağlı tercih etmeme durumlarını “Sınıfın fiziksel şartları uygun değildi. (Ö129)” açıklamasıyla ifade etmektedir. Konuşma halkası tekniği ile ilgili Ö95 “Sıraların konumu ve ağırlığı uygun değildi.” açıklamasında bulunmaktadır. Görüş geliştirme tekniği ile ilgili Ö87 ise “Sınıf ortamı küçük olduğu için kullanmadım.” ifadesinde bulunmaktadır. Bu tema kapsamında görüş bildiren öğrencilerin tamamına yakınının uygulama sınıflarında ya da okullarında fiziksel imkansızlıklar içinde oldukları ve sınıfın ya da okulun fiziksel özelliklerinin, öğretim yöntem ve teknik seçimlerini çeşitlendirmelerine olanak tanımayan kısıtlayıcı bir faktör olarak yer aldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin öğretim yöntemi ve tekniği seçimlerini etkileyen diğer faktör “Sınıf mevcudu” olarak yer almaktadır. Öğrenciler uygulama sınıfında bulunan öğrenci sayısını dikkate alarak bu temaya ilişkin görüşte bulunmuşlardır. Öğretim yöntem ve tekniklerini sınıf mevcudu bakımından tercih eden öğrenciler (f=3) ve sınıf mevcudu bakımından tercih etmeyen öğrenciler (f=36) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf mevcudu bakımından kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemi “Anlatım” (f=3) yöntemidir. Öğrencilerin, sınıf mevcudu bakımından tercih etmedikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin en sık “İstasyon” (f=11) ve “Konuşma halkası” (f=10) tekniği olduğu

belirtilmektedir. Ö2 sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığından dolayı anlatım yöntemini tercih edişini “Kalabalık gruba uygulanacak en uygun yöntem.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö100 istasyon tekniğini sınıf mevcudu kalabalık olduğu için ders planında kullanamadığını “Sınıf mevcudu çok fazla olduğu için amacına ulaşmayacağını düşündüm. Bu yüzden kullanmadım.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö102 de benzer şekilde “Sınıf mevcudunun fazla (40) olması sebebiyle kullanmadım.” ifadelerinde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulamak üzere hazırladıkları ders planlarında kalabalık öğrenci grupları ile karşılaştıklarında, anlatım yöntemini tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim yöntemi ve tekniğı seçimlerini etkileyen faktörler arasında “Uygulama kolaylığı” yer almaktadır. Bu tema kapsamında öğretim yöntem ya da tekniğinin kullanımının kolay, ekonomik, pratik ve kolay ulaşılabilir olması bakımından öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama kolaylığı bakımından tercih eden öğrenciler (f=29) ve uygulama kolaylığı bakımından tercih etmeyen öğrenciler (f=8) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama kolaylığı bakımından kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemi “Anlatım” (f=19) yöntemidir. Öğrencilerin, uygulama kolaylığı bakımından en sık tercih etmedikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin “İstasyon” (f=2) ve “Drama” (f=2) tekniğı olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler, anlatım yönteminin ekonomik açıdan maliyet gerektirmeyen ve hazırlık aşamasının zaman yönünden zorluk yaratmayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerden Ö42, anlatım yöntemini tercih etmesinin gerekçesini “Uygulaması kolay olduğu için tercih ettim.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö118 de anlatım yöntemiyle ilgili “Ekonomik olduğu için kullandım.” ifadelerini kullanmıştır. Ö124 ise benzer ifadeleri soru cevap yöntemi için kullanmıştır: “Ekonomiklik yönünden olumlu olduğu için kullandım.”

“Sınıf yönetimi” öğrencilerin öğretim yöntemi ve tekniğı seçimlerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. “Sınıf yönetimi” temasında öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilere sınıf hâkimiyetini sağlamasına yönelik görüşlere yer verilmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerini sınıf yönetimi bakımından tercih eden öğrencileri görüşleri bulunmamaktadır. Sınıf yönetimi bakımından tercih etmeyen öğrenci görüşleri (f=20) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin, sınıf yönetimi bakımından en sık tercih etmedikleri öğretim yöntem ve tekniğinin “Tartışma” (f=5) yöntemi olduğu belirtilmektedir. Ö16 bu kapsamda tartışma yöntemini kullanmak üzere ders planına aktarmamasının gerekçesini “Sınıf yönetimini sağlayamamaktan korktum.” sözleriyle

ifade etmektedir. Ö107, benzer ifadeleri kullanarak drama yöntemini kullanmadığını şu şekilde açıklamaktadır: “Sınıf hakimiyeti sağlayamayacağım için kullanamadım.” Ö41 ise konuşma halkası tekniğini kullanmama gerekçesini “Sınıfta taşkınlık çıkma durumunda sınıf yönetimini sağlayamam korkusuyla kullanmadım. Çok ses çıkıyor.” ifadeleriyle açıklamaktadır.

“Sınıf içi iletişim” öğrencilerin öğretim yöntemi ve tekniği seçimlerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. “Sınıf içi iletişim” temasında öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilere sınıfta iletişim ve etkileşim sağlama durumuna yönelik görüşlere yer verilmiştir. Bu temaya ait öğrenci görüşleri incelendiğinde, yalnızca öğretim yöntem ve tekniklerini sınıf içi iletişim bakımından tercih eden öğrencilerin görüşlerine (f=21) ulaşılmaktadır. Öğrencilerin, sınıf içi iletişim bakımından en sık tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniğinin “Soru cevap” (f=8) yöntemi olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerden Ö112, soru cevap yöntemini sınıf içi iletişim sağladığı gerekçesiyle tercih ettiğini şu sözleriyle ifade etmektedir: “Öğrencilerle iletişimde kalmak için kullandım.” Öğrencilerden Ö29 da benzer ifadeleri kullanarak şu açıklamada bulunmuştur: “Öğrencilerle daha fazla iletişim halinde olmak için tercih ettim.” Bu kapsamda, öğrencilerin öğretim yöntem ve teknik seçimlerinde öğrencilerle iletişim halinde olmanın belirleyici bir faktör olduğu söylenebilmektedir.

Öğrenci görüşleri kapsamında belirtilen diğer etkili faktörlerin “Uygulama öğretmeni” ve “Uygulama okulu” olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin, uygulama öğretmenin yönlendirmesi (f=2) ile öğretim yöntem ve tekniklerini ders planlarına dahil ettikleri ya da etmedikleri belirtilmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin uygulama okulunun (f=2) proje okulu olması dolayısıyla öğretim yöntem ve tekniklerini ders planlarına dahil etmede zorluk yaşadıkları belirtilmektedir.

Özetle, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşlerine ait bulgulara göre, uygulama öğrencilerinin, öğrenci özelliklerine dikkat ettiği ve ders planı hazırlamanın, mesleki bilgi ve becerilere yönelik katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenci özelliklerini göz önüne alarak plan hazırlama aynı zamanda “plan yapmanın ilkeleri” kapsamında önemli görülmektedir (Küçükahmet, 2017, s.157). Hesapçioğlu (2011), plan yapmanın öğretim açısından yol gösterici olduğunu vurgulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Değirmençay ve Kasap’ın (2013) çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersinde “ders planı hazırlama becerisi” kazandıklarına dair ifadeler belirtilmektedir. Gökmen’in (2015, s.102) çalışmasında, daha genel ifadelerle elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin “ders

anlatımı öncesinde ders planı, etkinlikler ve ders içerikleri gibi konularda hazırlık yaptıkları” ifade edilmektedir.

Öğrencilerin ders planı hazırlama sürecinde karşılaştıkları zorlukların bir kısmının mesleki bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden, bir kısmının ise tek bir modele bağlı kalarak ders planı oluşturmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Carrier (2011) çalışmasında, öğrencilerin öğretimi planlama ve uygulama aşamalarında zorlandıklarını belirtmektedir. Altıntaş ve Görgeç’in (2014) çalışmasında öğrenciler, öğretmenlik uygulaması dersinde planlama konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Duman ve Şeyihoğlu’nun (2018) öğretim elemanları ve öğretmenler ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin 5E ders planına olumlu görüş bildirdikleri ancak olumsuz görüşe sahip olanların da çoğunlukla olduğu belirtilmektedir. Özbek, Çelik, Ulukök ve Sarı’nın (2012) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmakta ve öğrencilerin 5E modeli ile ilgili sorun ve zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir. Yıldız-Feyzioğlu ve Demirci’nin (2013) çalışmasında, öğretmenlerin çeşitli faktörler bakımından uygulamanın zorluğuna dair olumsuz görüş bildirmektedir. Sezen, Birinci-Konur ve Çimer’in çalışmasında (2009), 5E modeli ile ilgili içerik ve süre etmenlerinin zorluk oluşturma bakımından önemli olduğu belirtilmektedir. Akpınar, Çolak ve Yiğit’in (2012, s.62) sosyal bilgiler öğrencileri ile yaptığı çalışmada da yer bularak “yöntem-teknik seçimi ve kullanımı konusunda yetersiz oldukları” uygulama öğretmenleri tarafından belirtilmektedir. Şimşek, Alkan ve Erdem’in (2013) uygulama okulu yöneticilerinin ve uygulama öğretmenlerinin, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında önerilerinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, uygulama öğrencilerin ders etkinliklerini öğrenci seviyelerine göre düzenlemede zorluklar yaşadığı belirtilmektedir.

Uygulama öğretim üyelerinin ve uygulama öğretmenlerinin, öğrencilere ihtiyaçları olan yardımı sağlama ve destek verme konusunda, öğrencilerin ders planı hazırlama sürecindeki rol ve sorumluluklarını çoğunlukla yerine getirdiği söylenebilmektedir. Uygulama öğretim üyelerinin, öğrencilerin ders planını hazırlama sağladığı destekler Caner’in (2018) çalışmasında da ortaya konulmaktadır. Ayrıca Hurioglu’nun (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarına verilen dönüt ve düzeltmelerin adayların ders planı oluşturma ve uygulama becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise uygulama öğretim üyelerinden ve uygulama öğretmenlerinden ihtiyaç duyduğu desteği göremedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri ile ilgili karşılaşılan zorlukların öğretmen ve

öğretim üyelerinin sahip oldukları uygulama öğrencisi sayısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en sık sunuş yoluyla öğretim stratejisini, anlatım ve soru cevap yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla geleneksel yaklaşımlara bağlı dersi planladıkları anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Türköz'ün (2018) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yararlandıkları öğretim materyalleri, strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin kullanma durumları ve görüşlerini içeren çalışmada öğretmenlerin en fazla sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandıkları, bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı yönündedir. Öğrencilerin en sık kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin ilk iki sırada anlatım ve soru-cevap yöntemine ait benzer sonuçlar Yüksel'in (2008) çalışmasında yer almaktadır. En sık kullanılan öğretim yönteminin soru-cevap yöntemi bulgusu, Atmış'ın (2013) çalışmasında da yer alarak araştırmayı desteklemektedir. Akçay, Akçay ve Kurt'un (2016) çalışmasında yer alan bulgularda ise, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerinin yarıdan fazlasının kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinde ilk sırada anlatım ve soru cevap yönteminin olması, araştırmanın sonuçları ile paralel niteliktedir. Şahin ve Güven'in (2016) fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde, öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemler arasında düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin olması bu araştırma sonuçları ile benzer niteliktedir. Yeşilyurt'un (2013) çalışmasında, öğretmenlerin en sık kullandıkları öğretim yöntemleri arasında ilk sırada anlatım, ikinci sırada ise soru-cevap yöntemi olduğu belirtilmektedir. Karasu-Avcı ve Ketenoglu-Kayabaşı'nın (2019) çalışmasında, en sık kullanılan ilk iki öğretim yöntem ve tekniğinin anlatım ve soru-cevap olduğu ifade edilmektedir. Akkuş'un (2019) çalışmasında, öğrencilerin en sık kullandıkları öğretim yönteminin soru-cevap olduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonuçları ile benzer nitelikte olup, en sık kullanılan diğer yöntemlerin yaratıcı drama ve beyin fırtınası olması araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Aynı araştırmanın bir diğer bulgularında yer alan öğretmenlerin, Öğretmenlik Uygulaması dersinde en sık kullandıkları öğretim yöntemleri arasında soru-cevap ve anlatım yönteminin oluşu araştırma bulguları ile benzer niteliktedir. Akpınar, Çolak ve Yiğit'in (2012) çalışmasında da öğrencilerin uygulamalarında en sık kullandıkları yöntem ve teknikler arasında soru-cevap ve düz anlatım yönteminin olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla öğretmen merkezli olduğu görülmektedir (Ceyhan, 2016).

Uygulama öğrencilerinin ders planı hazırlama sürecinde öğrenci özelliklerine, dersin kazanımlarına ve konu ya da dersin özelliklerine dikkat ettikleri ve öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimlerinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin seçimlerini etkileyen diğer belirleyici faktörler arasında ders süresi, öğrencinin aktif katılımı, strateji/yöntem/teknik bilgisi ve kullanım yatkınlığı, sınıf mevcudu ve sınıfın veya okulun fiziksel imkanları sayılabilmektedir. Öğrenci özellikleri kapsamında öğrencilerin hedef kitlelerini tanıdıkları ve önem gösterdikleri söylenebilir. Araştırma bulguları aynı zamanda, öğrencilerin dersin kazanımlarına ve konu ya da dersin özellikleri kapsamında, öğrencilerin uymaları gereken ilkeler çerçevesinde derslerini planladıkları ve mesleki yeterlik alanlarına ait farkındalığa ulaştıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşlerini içeren Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı'nın (2019, s.936) çalışmasında, öğretmenlerin seçimleri ile ilgili en sık “öğrencilerin seviyesine uygun olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, dersin içeriğine uygun olması ve sınıf fiziki ortamının uygun olması” faktörlerinin yöntem ve teknik seçimini etkilediği sonucu, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yüksel'in (2008, s.448), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kullanacakları öğretim yöntem ve tekniği seçimlerinde çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkilendiği faktörlerin “okulun genel ve özel şartları, alan eğitimi derslerinde kazanmış oldukları davranışlar, öğrencilerin derslere karşı ilgi ve tutumları, uygulama zamanının kısıtlı olması”, sınıf mevcudu ve öğrencilerin bilgi seviyesi olduğu sonucu, araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Gülnaroğlu'nun (2019, ss.86-87) çalışmasında, öğrencilerin öğretim tekniği seçimlerini en çok öğrenci özelliklerine göre yaptıkları belirtilmekte ve aynı zamanda öğrencilerin “sınıf mevcudu, sınıf ortamı ve maliyet” etmenlerinden etkilendiklerini belirtilmektedir. Çalışmada aynı zamanda “öğretmen özellikleri” ve “aktif katılım” faktörlerinin teknik seçimini etkilediği ifade edilmektedir. Demir ve Özden'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada strateji, yöntem ve teknik belirlemede en fazla hedef ve konu özelliğinin etkili olduğu belirtilmektedir. Doğru ve Aydoğdu'nun (2003) çalışmasında, derslerde kullanılacak öğretim yönteminin belirlenmesinde en etkili faktörlerden birinin sınıf mevcudu olduğunu belirtmektedir. Taşkaya ve Muşta'nın (2008) çalışmasında, sınıf içi uygulamalarda kullanılacak yöntemin öğrencilerin derse katılımını artıracak nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır. Akçay, Akçay ve Kurt'un (2016, s.338) ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik

kullanımlarını etkileyen faktörlerin sırasıyla “Dersin hedefleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenci sayısı, yöntemi kullanma becerisi, kullanım kolaylığı, süre, konunun özelliği, derslik ve büyüklüğü, maliyet” olması, bu araştırma bulguları ile benzer niteliktedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu başlığında, “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarını uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını uygulama sürecine yönelik görüşleri “Kullanılan kaynaklar”, Destek alma durumu”, Kazanılan bilgi ve beceriler”, Dikkate alınan özellikler” ve “Karşılaşılan zorluklar” olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine ait kod listeleri Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 39

Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f	%
Destek alma durumu	Uygulama öğretmeni	5	3.8
	Uygulama öğretim üyesi	3	2.3
Kazanılan bilgi ve beceriler	Öğrencilerin bireysel farklılıkları	11	8.3
	Sınıf yönetimi becerisi	5	3.8
	Mesleki deneyim	4	3.0
	Kuram ve uygulama farkını görme	3	2.3
	Mesleki bilgi eksikliğinde farkındalık	2	1.5
	Plan hazırlamanın önemini fark etme	2	1.5
	Uygulamada esneklik	1	0.8
	Öğrenci merkezli yaklaşımın önemini fark etme	1	0.8
Dikkate alınan özellikler	Planın uygulamaya tam aktarımı	13	9.8
	Aktif katılım	9	6.8
	Sürenin doğru kullanımı	5	3.8
	Dikkat çekme	3	2.3
	Sınıf yönetimini sağlama	2	1.5
	Materyal ve etkinliklerin doğru kullanımı	1	0.8
Karşılaşılan zorluklar	Sınıf yönetimi	16	12.1
	Süre	9	6.8
	Sınıf mevcudu	7	5.3
	Uygulama öğretmeni	7	5.3
	Sınıfın veya okulun fiziki özellikleri	6	4.5
	Planı tam olarak uygulayamama	6	4.5
	Sürecin zorluğu	4	3.0
	Uygulama öğretim üyesi	4	3.0
	Kuram ve uygulama farkı	3	2.3
Toplam		132	100

Tablo 39 incelendiğinde, öğrencilerin ders planını uygulama süreci ile ilgili toplam (f = 132) görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrenciler, en sık “sınıf yönetimi” (f=16), “planın uygulamaya tam aktarımı” (f=13) ve “öğrencilerin bireysel farklılıkları” (f=11) alanlarına görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenciler, ders planlarını uygularken “uygulama öğretmeni” (f=5) ve “uygulama öğretim üyesi” (f=3) desteğini gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretim üyeler ve öğretmenleri, öğrencilerin uygulama aşamasında ihtiyaç duyulan yerlerde yardıma bulunmuş ve öğrencilere dönüt ve düzeltme vermiştir. Ö121 uygulama öğretmeninden aldığı desteği “...Uygulama esnasında gerekli yerlerde öğretmenden destek alabildik.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö64 ise uygulama öğretim üyesi desteğinin uygulama sürecine etkisini “Kendi öğretmenlerimizin izliyor oluşu ilk başta heyecanlanmamıza neden olsa da sonrasında öğretmenimizin geri bildirimleri sayesinde daha verimli uygulamalar yapabildiğimi düşünüyorum.” ifadeleriyle açıklamaktadır.

Öğrencilerin ders planlarını uygularken kazandıkları bilgi ve beceriler arasında en sık ifade edilen “öğrencilerin bireysel farklılıkları” (f=11) konusudur. Ö101, öğrenci özelliklerine ilişkin “Dönem içerisinde öğrencilere nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik. İlk önce onları tanımamız gerektiğini ve kişisel özelliklerine göre yaklaşmamız gerektiğini anladık.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö6 de öğrenci özellikleri ile ilgili “Öğrencilerin o andaki psikolojik hallerinin uygulamayı çok etkilediğini anladım.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrenciler ders planlarını uygularken “sınıf yönetimi becerisi” (f=5) kazandıklarını dile getirmektedir. Ö18 uygulama süreci içerisinde geliştirdiği beceriye ilişkin “Zamanla sınıf yönetimimi daha etkili yapmaya başladım.” ifadesinde bulunmaktadır. Öğrenciler ders planını uygulama sürecinin deneyim kazandırdığına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Öğrencilerin bu alanda kazandığı görüşler “meslek deneyim” (f=4) başlığında yer almaktadır. Ö97 uygulama sürecinin mesleki deneyim kazandırması ile ilgili “Deneyim kazandık, bu sayede son haftalarda daha iyi ders anlatımları yaptığımı gördüm.” ifadelerinde bulunmaktadır. Öğrencilerin ders planını uygulama sürecinde diğer kazandığı bilgi ve beceriler kuram ve uygulama arasındaki farkı görme, mesleki bilgi eksikliği içinde olduklarına ilişkin farkındalık kazanma, ders planının önemini görme, uygulama sürecinde tüm durumları göz önünde bulundurarak ilerleme ve öğrenci merkezli yaklaşımların önemini fark etmedir.

Ders planını uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri arasında en sık ifade edilen görüşlerden biri “planın uygulamaya tam aktarımı” (f=13) olarak yer almaktadır. Öğrenciler bu kapsamda, herhangi bir sorun ya da zorlukla karşılaşmadan hazırladıkları

ders planlarını sınıfta uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ö77: “Hazırlamış olduğum ders planlarını etkili bir şekilde uyguladım.” sözleriyle ders planına sadık kalarak öğretimini gerçekleştirdiğini ifade ederken, Ö143 bu konuyu “Plana uyarak öğretimimi gerçekleştirdim.” sözleriyle açıklamaktadır. Öğrencilerin ders planı uygulanırken bir diğer dikkat ettikleri konunun “aktif katılım” (f=9) olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama öğrencilerinin, hitap ettikleri öğrencilerin derse katılım göstermesini önemsedikleri ve öğrencileri derse dahil etmek için etkinlikler yaptıkları belirtilmektedir. Ö36 “Çocukların etkinliklere aktif katılmalarını fazlasıyla önemsiyorum.” ifadesiyle açıklamada bulunurken, Ö31 “Öğrencilerin genel olarak derste aktif katılım sağlamalarına dikkat ettim, dersi onlarla yürütebilmek için eğlenceli etkinlikler yapmaya özen gösterdim.” ifadesini kullanmaktadır. Öğrencilerin bir diğer belirttiği görüş “sürenin doğru kullanımı” (f=5) ile ilgilidir. Ö16, ders planını uygularken “Zaman yönetimine... dikkat etmeye çalıştım.” ifadesinde bulunmaktadır. Öğrencilerin diğer dikkat ettikleri hususlar öğrencilerin dikkatini çekme, sınıf yönetimini sağlama ve materyal ve etkinliklerin doğru kullanımıdır.

Öğrencilerin ders planlarını uygularken karşılaştıkları zorluklar arasında en sık ifade edilen “sınıf yönetimi” (f=16) konusudur. Uygulama öğrencileri daha çok öğrenci kaynaklı problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Ö33 ders planını uygularken sınıf yönetimi ile ilgili zorluk yaşadığını “Öğrencilerin dikkati çabuk dağıldığı için ders çok fazla bölünüyor. Ders anlatımı adeta boş derse, tenefüse dönüşüyor.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö10 ise sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşadığını “Genel olarak sınıf yönetiminde zorlandım. Uygulamadaki diğer zorluklar, öğrenciler arasındaki sorunları çözmek ve sınıfta oluşan gürültüyü en aza indirebilmektir.” sözleriyle açıklamaktadır. Öğrencilerin aynı zamanda “süre” (f=9) konusunda problem yaşadığı belirtilmektedir. Ö23 ders planını uygularken süre ile ilgili sorun yaşadığını “Zamanı etkili kullanma konusunda sıkıntılarım var. 40dk olarak planladığım çoğu ders 80dk sürdü.” sözleriyle açıklamaktadır. Ö107 ise ders süresine ilişkin problem yaşadığını “Sürenin yetişmemesi gibi durumlarla karşılaştım.” ifadesiyle belirtmektedir. Öğrenciler zorluk yaşadıkları diğer konunun “sınıf mevcudu” (f=7) olduğunu dile getirmektedir. Ö52, sınıf mevcudunun fazla oluşunun uygulamada aksaklıklara sebep olduğunu “Sınıfta bulunan çocuk sayısına göre sınıfta sorunlar yaşadığımız oluyor.” ifadeleriyle açıklamaktadır. Ö92 ise “Sınıflar kalabalık olduğu için planları uygulamakta zorluk çektim.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrenciler, “uygulama öğretmeni” (f=7) ile ilgili uygulama sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Öğrenciler, uygulama

öğretmenlerinin müdahaleci yaklaşım sergilediğini ve sınıftaki öğrencilere öğretmen olarak tanıtılmadıklarından dolayı zorluk yaşadıklarını dile getirmektedir. Ö34 uygulama öğretmeni ile ilgili “Sınıf öğretmenleri bizi abla veya stajyer olarak tanıttıkları için etkili ders anlatımları gerçekleştiremiyoruz.” açıklamasında bulunmaktadır. Ö117 de uygulama öğretmeni ile ilgili bir diğer problemi “Uygulama yapacakken sınıf öğretmeni çocukları parka götürüyor. Ağlamasınlar diye çalışma denebiliyor. Stajyer olduğumuz için bazı şeylere müdahale edemiyoruz.” sözleriyle ifade etmektedir. Ö22 hem uygulama öğretmeni ile ilgili zorluk yaşadığını belirtirken hem de “kuram ve uygulama farkı” konusunda yaşadığı zorlukları açıklamaktadır:

Çocuklar bizi öğretmen olarak görmüyor, üzerlerindeki etkimiz fazla olmuyor bu da staj öğretmenlerinden kaynaklanıyor. Uygulamalar iyi hoş bizi mesleğe hazırlıyor ama ben kesinlikle tek başıma köy okulunda kaldığımda bunların çok da işe yarayacağını düşünmüyorum çünkü buradaki okul şartlarıyla gideceğim yerdeki okul bir olmayacak. Yapay bir ortam gibi geliyor staj ortamı bana.

Öğrenciler aynı zamanda “uygulama öğretim üyesi” (f=4) ile uygulama sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını açıklamıştır. Ö68 bu konuya ilişkin “Uygulama aşamasında kendi öğretmenlerimizin beni izlemesi beni geriyordu.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrencilerin diğer zorluk yaşadıkları konu ise “sınıfın veya okulun fiziki özellikleri” (f=6) olarak yer almaktadır. Ö96, fiziksel ortama ilişkin “Teknik olarak okulun imkanlarında yetersizlikler vardı.” ifadesinde bulunmaktadır. Ö129 ise benzer ifadeler kullanarak: “Staj okulunun şartları uygun olmadığı için ders planımdan çıkarttığım etkinliklerim oldu.” açıklamasında bulunmaktadır. Öğrenciler, ders planını uygularken “planı tam olarak uygulayamama” (f=6) konusunda zorlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ö15 bu kapsamda, “Plan üzerinden dersi tam anlamıyla gerçekleştiremiyorum.” açıklamasında bulunmaktadır. Ö108 ise ders planını uygulama sürecini “Her ders için planı uygulama aşamasında birebir uygulayamadım. Planlarda ani değişiklik yapmak zorunda kaldım.” sözleriyle açıklamaktadır. Öğrencilerin ders planını uygulama sürecine ilişkin görüşlerinde “sürecin zorluğu” (f=4) ve “kuram ve uygulama farkı” (f=3) konularına ait görüşlerini bildirmiştir. Öğrenci ifadelerinden, sürecin genel olarak zor olduğu ve kuramsal bilgilerini uygulama ortamına geçirdiklerinde zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir.

Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarını uygulamalarına yönelik görüşlerine ait bulgular kapsamında, sınıf yönetiminde zorluk yaşamaları, öğrenciler tarafından en sık ifade edilen konu olarak yer almaktadır. Öğrenciler aynı zamanda süre, sınıf mevcudu, uygulama öğretmeni ve fiziksel ortam

özellikleri açısından planın uygulanışı sırasında zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bu alanlarda zorluk yaşamalarının sebebinin mesleki deneyim eksikliğinden kaynaklanıyor olabileceği yönündedir. Alanyazın incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir (Norman ve Feiman-Nemser, 2005). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında en sık tekrar edilen sınıf yönetimi olsa da diğer zorluklar arasında öğrenci özelliklerine göre dersi planlama ve dersi etkili bir şekilde yürütme yer almaktadır (Britton, Paine, Pimm ve Raizen 2003; Johnson, Berg ve Donaldson, 2005). Altıntaş ve Görgen’in (2014) çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlik uygulamasında sınıf yönetimi ve planlama aşamasında zorluklar yaşadıkları aynı zamanda öğretmenlik uygulamasının zamanının öğrenciler açısından yetersiz görülmesine yönelik görüşlerin ifade edilmesi, bu araştırma ile benzer sonuçları taşımaktadır. Çam-Tosun’un (2019) öğretmenlik uygulamasını süre bakımından öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirdiği çalışmada, katılımcıların çoğu tarafından süre açısından yetersiz görüldüğü ve öğrencilerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olmadığı, araştırma sonuçları arasındadır ve bu araştırma ile benzerlik taşımaktadır. Kozikoğlu (2016) çalışmasında, aday öğretmenlerin öğrenci özelliklerine uygun plan hazırlama ve uygulama yapma alanlarında zorlandıkları belirtilirken aynı zamanda süre bakımından zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Baştürk’ün (2010) çalışmasında ise öğrencilerin ders anlatımı esnasında en fazla sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Gökmen’in (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sırasında en fazla zorluk yaşadıkları alanın sınıf yönetimi olduğu belirtilmektedir. Paydaşlar arasında okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve uygulama okulu yöneticilerinin bulunduğu Başal, Bağçeli-Kahraman, Özen-Uyar, Tabak ve Turan’ın (2017) çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sırasındaki karşılaştıkları zorluklara ilişkin değerlendirmeleri kapsamında öğrenciler tarafından en fazla değerlendirme yapılan alt başlıklardan birinin, sınıf yönetimi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulamalarında süre ile ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. Çelikkaya’nın (2011, s.14) araştırma sonucundaki “Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinde en yüksek düzeyde sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerilerini geliştirmesini beklemek olmuşken, bu beklenti yine bir alt düzeyde karşılanmıştır.” ifadesi, çalışmadaki zaman yönetimi ile ilgili gerçekleşme düzeylerinin paralel olduğu sonucuna varılmaktadır. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut’un (2012, s.69)

çalışmasında, “uygulama süresinin arttırılması” uygulama dersine yönelik öğrenciler tarafından en fazla getirilen önerilerden biri olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Barut’un (1996) çalışmasında, uygulama süresinin yetersizliğini ve uygulama öğrencilerinin sayısının fazlalığının uygulama okulu ortamındaki sorunları beraberinde getirdiğine dikkat çekmektedir. Aslan ve Sağlam’ın (2018) çalışmasında, öğretmenlik uygulamasına daha uzun bir süre ayrılması ile ilgili görüşler belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde uygulama süresinin yetersizliği ile ilgili benzer görüşlerin ifade edildiği çalışmalar ile karşılaşılmaktadır (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Yılmaz ve Özçakmak, 2015).

Can (2001) çalışmasında, uygulama sırasında öğrencilerin en fazla karşılaştıkları problemlerden birinin uygulama okulunun fiziki donanımındaki eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Gömleksiz, Kan ve Öner’in (2017, s.946) çalışmasında öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar arasında “sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, birden fazla öğretmen adayının aynı derse girmesi” sonuçları, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Seçer, Çeliköz ve Kayılı’nın (2010) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada, sınıfların fiziksel imkânsızlıkları sebebiyle öğrencilerin uygulamalarda sorun yaşadıkları belirtilmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların birbiri ile bağlantılı bir yol izlediği ve öğrencilerin genel olarak ders planında yazdıklarını uygulama sürecinde tam olarak yansıtamadıkları, Atik-Kara ve Sağlam’ın (2014) çalışmasında da yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama aşamasında, sınıf mevcudunun kalabalık ve sınıfın/okulun fiziksel imkansızlıklar olduğuna dair değerlendirmeleri, Atmış’ın (2013) çalışmasındaki bulgulara benzer nitelik taşımaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı ise uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyelerinden ihtiyaç duydukları desteği göremediklerini ve müdahaleci yaklaşımda bulunduklarını belirtmektedir. Yılmaz’ın (2019) çalışmasında, uygulama öğretmenlerinin dönütlerinin öğrenciler için uygulama aşamasında olumlu katkıya sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler aynı zamanda uygulama öğrencilerinin, uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen olarak tanıtılmamasına ilişkin ifadeleri mevcuttur. Sezen-Yüksel’in (2017) çalışmasında, öğrencilerin uygulama öğretmenleri ile ilgili zorluklarla karşılaştıkları belirtilirken, uygulama öğretmeninden beklenen desteği göremedikleri ve sınıf içi uygulamalar sırasında uygulama öğretmeni tarafından öğretmen olarak görülmemesi sorunlarıyla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Taşdere’nin (2014) son sınıf öğretmenlik

bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmada, staj öğrencilerinin sınıf ve okul içerisinde öğretmen adayı olarak görülmeyip araştırmadaki verilere benzer görüşler ifade edildiği görülmektedir. Çelikkaya'nın (2011) son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi beklentileri ve karşılanma düzeylerini içeren araştırmasında da öğretmen adaylarına karşı tutuma ilişkin benzer ifadeler kullanılmıştır. Baştürk'ün (2010, s.63) çalışmasında, “fakülte öğretim elemanı tarafından izlenmekten ve uygulama öğretmeninden kaynaklanan (örneğin derse müdahale etmesi)” bulgular mevcuttur. Atmış'ın (2013, ss.162-163) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirmeleri karşılaşılan zorluklar kapsamında incelendiğinde “Uygulama öğretim elemanı kaynaklı, öğretmen adayı kaynaklı, öğrenci kaynaklı, uygulama okulu kaynaklı, zamanlama ve süre kaynaklı, uygulama rehber öğretmeni kaynaklı” olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri ile ilgili karşılaşılan zorlukların öğretmen ve öğretim üyelerinin sahip oldukları uygulama öğrencisi sayısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Şimşek ve diğerlerinin (2013) çalışmasında, uygulama öğretmenlerinin sahip oldukları stajyer öğrencilerin sayısının azaltılmasının, dersin etkililiğini artırabileceğine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin hem ders planı hazırlama hem de uygulama çalışmalarını içermesi, mesleki bilgi ve beceri kazandırması açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin ders planlarını uygulama kapsamında görüş birliği içinde olduğu diğer konular ise ders planını uygulamaya tam olarak aktarmaya dikkat ettikleri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmeleridir. Kazanılan bilgi ve beceriler dikkat edilen özellikler bakımından incelendiğinde Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama sürecinin, mesleki bilgi ve becerileri geliştirerek farkındalık kazanma yönünde olumlu katkılar sağladığı söylenebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Karasu-Avcı ve İbret'in (2016) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması II dersinin katkıları ile ilgili en sık tekrar eden değerlendirmelerin öğretmen adayları için “uygulama/pratik yapma fırsatı vermesi, öğretmenlik mesleği ile ilgili tecrübe kazandırması, çocukları tanıma fırsatı vermesi, çocuklar ile iletişim kurabilme becerisi kazandırması, sınıf yönetimi/kontrolü sağlama tecrübesi kazandırması” bulguları, çalışmaların ile paralel sonuçlara ulaşıldığının göstergesi olarak sayılabilmektedir.

Aslan ve Sağlam'ın (2018, s.156) öğretmenlik uygulaması değerlendirme çalışmasında yer alan öğrenci değerlendirmeleri ile ilgili “gerçek okul ortamında bulunma, uygulama yapma ve böylece öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmesine fırsat sunması nedeniyle öğretmen eğitiminde yer verilmesi gereken bir ders” olması ve

uygulama dersinin birçok mesleki beceriyi geliştirdiğine dair katkılarının bulunmasına ilişkin ifadeleri çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yer alan sınıf içi uygulamalarının mesleki açıdan verimli olması ve kuramsal bilgilerini pratiğe dökme imkânı sağlaması açısından Gökçe ve Demirhan'ın (2005) araştırma bulgularıyla paralellik içermektedir.

Öğretmenlik uygulamasının mesleki gelişimi desteklediği, deneyimler ile ivme kazandığı ve uygulama sürelerine ağırlık verilmesi ile ilgili görüşlerinin geçmişte de var olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986). Yüksel'in (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili öğrenci değerlendirmelerinin yer aldığı çalışmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dersi faydalı bulmaları ve uygulamaya daha fazla zaman ayrılması ile ilgili sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yıldırım, Özyılmaz-Akamca, Ellez, Karabekmez ve Bulut-Üner'in (2019, s.314) okul öncesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin ders ile ilgili “mesleki deneyim” kazandırmasının öğrenciler arasında daha fazla ifade edildiği belirtilmektedir. Yılmaz ve Özçakmak'ın (2015) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olumlu görüşe sahip olan öğrencilerin yarısına yakınının dersin mesleki deneyim kazandırdığı yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topkaya, Tokcan ve Kaya'nın (2012) sosyal bilgiler öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki tecrübe kazandıran bir ders olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alkan'ın (2019) dördüncü sınıf öğrencileri, uygulama öğretmenleri, öğretim görevlisi, uygulama okulu koordinatöründen oluşan katılımcılar ile yaptığı çalışmada tüm paydaşlar açısından öğretmenlik uygulamasının olumlu mesleki becerileri geliştiren bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Gökmen'in (2015) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlik uygulamasının tecrübe kazandırdığı ve öğrencilerin hazırladıkları ders planı doğrultusunda derslerini işledikleri yönündeki değerlendirmelerde bulundukları ifade edilmektedir. Bardak'ın (2015) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede, kuramsal bilgileri uygulamaya aktarmada ve mesleğe karşı olumlu tutum sergilemelerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Tanşu'nun (2017) çalışmasında ise, öğretmenlik uygulamasının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersindeki uygulama çalışmaları aynı zamanda, öğrencilerin teorik bilgileri anlamlandırmada önemli derecede katkıda bulunmaktadır (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, mesleki yeterlikler kapsamında ders esnasındaki öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliklerine ilişkin performans göstergelerinin olduğu ifade edilmektedir (2017a). Aynı zamanda öğrencilerin bu yeterliklere teorik dersler ve uygulamalarla ulaşması beklenmektedir (MEB, 2017a). Öğretmenlik uygulamasının, öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik bilgilerini uygulamaya çevirerek teori ve uygulama arasındaki birliği görmeleri için en etkili yer olduğunu ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2014).

Araştırma Bulgularının Özeti

Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (planlama ve uygulama) uygulama düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerine etki eden alanların; kullanılan kaynaklar, destek alma durumu, kazanılan bilgi ve beceriler, dikkate alınan özellikler, ders planının öğretim sürecine etkisi, sürece ilişkin tutumlar ve karşılaşılan zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerine ders anlatım, ders planı hazırlama ve uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısının etkide bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama düzeylerine diğer etki eden faktörlerin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat etme, sınıf yönetiminde zorluk yaşama, ders planını uygulamaya tam olarak aktarma, plan hazırlamada yeterlik kazanmış olma, öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda farkındalığa ulaşma durumlarının ile birlikte uygulama öğretim üyesi ya da uygulama öğretmenin etkide bulunduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olması sonucu, mesleki bilgi ve becerilerine ait yeterliklerinin yeterli seviyede olduğu ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin mesleki bilgi ve becerileri uygulamaya aktarma dersi, dolayısıyla mesleki deneyim kazandırmaya yönelik olumlu katkıları olan bir ders olarak yer almaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin hizmet öncesi eğitimleri kapsamında mesleki bilgi ve beceri kazandırması yönüyle mesleğe ilişkin katkılarını içeren çalışmalar alanyazında mevcuttur (Akkuş, 2019; Alkan, 2019; Aslan ve Sağlam, 2018; Bardak, 2015; Ceyhan, 2016; Değirmençay ve Kasap, 2013; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gökmen, 2015; Grossman vd., 2009; Karasu-Avcı ve İbret, 2016; Petek, 2014; Tanşu, 2017; Topkaya vd, 2012; Yıldırım vd., 2019; Yılmaz ve Özçakmak, 2015; Yılmaz, 2019; Yüksel, 2008). Aynı zamanda Öğretmenlik Uygulaması

dersinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyelerinin; dönüt ve düzeltme, iletişim, izleme ve değerlendirme, rehberlik etme (danışmanlık) faaliyetlerinin öğrenci uygulamalarına önemli bir etkiye sahip olduğu alanyazın tarafından da ifade edilmektedir (Caner, 2018; Hurioğlu, 2016). Öğrenciler, Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders planı hazırlama ve uygulama sürecinde zorluklarla karşılaştıkları belirtmiştir. Benzer bulgulara ulaşan çalışmalar alanyazında ifade edilmektedir (Altıntaş ve Görgeç, 2014; Atik-Kara ve Sağlam, 2014; Başal vd., 2017; Baştürk, 2010; Can, 2001; Çam-Tosun, 2019; Çelikkaya, 2011; Gökmen, 2015; Gömleksiz vd., 2017; Kozikoğlu, 2016; Seçer vd., 2010; Şimşek vd., 2013; Yıldız-Feyzioğlu ve Demirci, 2013; Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Karşılaşılan zorlukların bir kısmının mesleki bilgi ve beceriye bağlı kalarak deneyim eksikliğinden, bir kısmının ise uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenlerinin süreç içerisindeki rol ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirememiş olmasıyla (Atmış, 2013; Baştürk, 2010; Davran, 2006; Duman, 2019; Johnson vd., 2004; Norman, 2001; Paker, 2008; Sezen-Yüksel, 2017; Taşdere, 2014; Yeşilyurt ve Semerci, 2012) ve uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim görevlisinin sahip olduğu uygulama öğrenci sayısının fazla olmasıyla (Alkan, 2019; Barut, 1996; Şimşek vd., 2013) ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin ders planlarında sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi ve soru cevap yöntemini daha sık tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin tercih ettiği öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla öğretmen merkezli olduğu görülmektedir (Ceyhan, 2016). Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmaktadır (Akçay vd., 2016; Akkuş, 2019; Akpınar vd., 2012; Atmış, 2013; Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Şahin ve Güven, 2016; Türköz, 2018; Yeşilyurt, 2013; Yüksel, 2008). Öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri seçimlerine etki eden faktörlerin çoğunlukla öğrenci özellikleri ve dersin kazanımları olduğu belirlenmiştir. Öğrenci özellikleri kapsamında öğrencilerin hedef kitlelerini tanıdıkları ve önem gösterdikleri söylenebilir. Araştırma bulguları öğrencilerin dersin kazanımları kapsamında, öğrencilerin uymaları gereken ilkeler çerçevesinde derslerini planladıkları ve mesleki yeterlik alanlarına ait farkındalığa ulaştıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Öğrencilerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri seçimlerine etki eden diğer faktörlerin konu veya ders özellikleri, süre, aktif katılım, strateji/yöntem/teknik bilgisi ve kullanım yatkınlığı, sınıf mevcudu ve sınıfın ya da okulun fiziksel imkanları olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara ulaşılmaktadır (Akçay vd., 2016; Demir ve

Özden, 2013; Doğru ve Aydoğdu, 2003; Gülnaroğlu, 2019; Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Taşkaya ve Muşta, 2008; Yüksel, 2008).



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya dair bulgular ve yorumlar neticesinde elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması sırasında kendi bildirimlerine göre öğretim süreci aşamalarında planlama ilkelerini, öğretim ilkelerini ve öğretimin niteliğini artıran faktörleri dikkate alarak ders planı hazırlama ve hazırlanan planı uygulama düzeyleri; ders planı hazırlama ve uygulama aşamasına ilişkin değerlendirmeleri; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma durumları; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin değerlendirmelerine dayanarak elde edilen sonuçlardan oluşmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin, hizmet öncesi eğitimlerinden edindikleri mesleki bilgi ve becerileri istenilen seviyededir. Bu kapsamda, hizmet öncesi eğitimlerindeki dersler ile uygulama öğretim üyesinin ve uygulama öğretmenin rehberlik ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenci uygulamalarına olumlu etkisinin olduğu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarından ders planlama aşamasındaki uygulama düzeyleri ders planı hazırlama sayısına göre farklılık göstermektedir. Ders planı hazırlama, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirici ve mesleki yeterliği kazanmada bir etken olarak ifade edilebilir. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyelerinin rehberlik ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin ders planı hazırlama aşamasına olumlu katkılar sağlamış olabilir.

3. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri, ders anlatım sayısına göre

farklılık göstermektedir. Öğrencilerin, ders anlatımlarıyla mesleki deneyime ulaştıkları ve uygulamalarında bu etkeni yansıttıkları düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermektedir. Bu kapsamda, uygulama öğretmenlerinin danışmanlık, izleme ve değerlendirme çalışmalarının öğrenci uygulamaları üzerinde etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Uygulama öğretmenlerinin sahip oldukları uygulama öğrencisinin sayısının da çalışmalara etkisinden söz edilebilir.

5. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, uygulama öğretim üyeleri tarafından yeterince izlenmediğinden öğrenci uygulamalarında belirleyici etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

6. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğretim süreci aşamalarını (ders planlama/uygulama) uygulama düzeyleri, ders anlatım süresine göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ortalama dakika ya da ders saati bakımından ders anlatım sürelerinin, uygulama düzeylerini belirleyici bir etken olmadığı ifade edilebilir.

7. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşleri; kullanılan kaynaklar, destek alma durumu, kazanılan bilgi ve beceriler, dikkate alınan özellikler, ders planının öğretim sürecine etkisi, sürece ilişkin tutumlar ve karşılaşılan zorluklar kapsamında belirlenmiştir. Öğrenciler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak ders planı hazırladıkları ve plan hazırlamada yeterlik kazandıkları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulama sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerini tanıdıkları ifade edilebilir. Aynı zamanda, plan hazırlamada yeterlik kazanma bakımından da mesleki yeterlik alanlarında gelişmeden söz edilebilir. Öğrencilerin ders planı hazırlama aşamasında uygulama öğretim üyesi desteği gördüklerini belirtmeleri, uygulama öğretim üyelerinin dönüt ve düzeltme faaliyetlerinin öğrencilere katkı sağladığı olarak ifade edilebilir.

8. Öğrencilerin hazırladıkları ders planlarında sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi ve soru cevap yönetimini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin geleneksel yöntemleri kullanma eğilimlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

9. Öğrencilerin hazırladıkları ders planlarında öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimlerini etkileyen faktörlerin öğrenci özellikleri, dersin kazanımları ve konu ya da ders özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarını uygulamalarına yönelik görüşleri; kullanılan kaynaklar, destek alma durumu, kazanılan bilgi ve beceriler, dikkate alınan özellikler ve karşılaşılan zorluklar kapsamında belirlenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşadıkları, hazırladıkları ders planını uygulamaya eksiksiz biçimde aktarmaya dikkat ettikleri ve öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda farkındalık kazandıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin sınıf yönetiminde zorluk yaşamaları Öğretmenlik Uygulaması dersinde yeterli sayıda ders anlatımında ve ders planı hazırlığında bulunmamış olmalarına bağlı mesleki bilgi ve becerilerini uygulamaya aktarmada deneyime bağlı oluşan eksiklikten oluşabileceğine işaret etmektedir. Aynı zamanda, uygulama öğretmenin öğrencinin ders anlatımlarını izleme sayısının da öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerine etkisi olduğu bilindiğinden; değerlendirme faaliyetleri kapsamında verdiği dönüt ve düzeltmenin de ders planını uygulama aşamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hazırladıkları ders planını uygulamaya eksiksiz biçimde aktarmaya dikkat etmeleri; plan hazırlamanın önemini kavramaları, esnek ders planı ve öğrenciler için verilen ders süresine uygun ders plan hazırlamaya özen göstermelerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını uygularken, öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda farkındalık kazanmaları Öğretmenlik Uygulaması dersinin mesleki yeterlikleri kazandırmadaki olumlu katkılarından söz edilebilir.

Öneriler

Araştırmanın bu başlığında, araştırma sonuçlarından dayanarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Ankara Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar Türkiye’de özel ve devlet okullarında yürütülebilir.

2. Araştırmanın daha kapsayıcı olma özelliği açısından araştırma konusu uygulama öğretmeni, uygulama öğretim üyesi, uygulama okul yöneticisi gibi çeşitli paydaşlar dâhil edilerek katılımcılar açısından çeşitliliğe kavuşturulabilir.

3. Öğrencilerin ders anlatımları için hazırladıkları ders planlarının bir kopyasının alınıp, öğrencilerin ders planı hazırlamaya yönelik adımları ne derece yerine getirdiğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Uygulama öğrencilerinin ders anlatımları sırasında, sınıflarına gidilerek öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını uygulamalarına ilişkin birebir (doğrudan) gözlemlerin gerçekleşmesine ait çalışmalar yürütülebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin uygulama düzeylerinin; ders planı hazırlama ve ders anlatım sayılarına bağlı olarak değiştiği ve ders planı uygulama aşamasında uygulama öğretim üyesinin desteği gözlendiğinden, Öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama çalışmaları içinde var olan ders planı hazırlama ve ders planını uygulama sayılarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi tarafından denetlenmesi, izleme ve değerlendirme faaliyetleri önemli görülmektedir.

2. Uygulama öğretmenin öğrencilerin öğretim sürecini uygulama düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olduğu sonucu ile ilişkili olarak izleme faaliyetlerinin artırılması gerekmektedir.

3. Uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim üyelerinin işbirliği içerisinde, öğrencileri farklı öğretim strateji ve yöntemlerini kullanmaya teşvik etmesi sağlanmalıdır.

4. Araştırma sonuçları incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin uygulama düzeylerinin ders planı hazırlama ve ders anlatım sayılarına bağlı olarak değiştiği ve ders planını uygulama aşamasında sınıf yönetimi ile zorluklar yaşadığı gözlendiğinden, Öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama sürelerinin artırılması ve Öğretmenlik Uygulaması dersi paydaşlarının faaliyetlerinin denetlenmesi öğrencilerin hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede mesleki yeterlikleri edinmelerinde gerekli görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.
- Akçay, N. O., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 333-342. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116393/makaleler/5/1/arastirmax-ortaokul-ogretmenlerinin-ogretim-yontem-tekniklerine-yonelik-gorus-yeterliklerinin-incelenmesi.pdf>
- Aktaş, I. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliği Üzerine Etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/151246>
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile PowerPoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 26-34. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/684/134>
- Akkuş, E. B. (2019). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/374/2202>
- Alkan, A. (2019). *Fakülte-Okul İşbirliği Kapsamındaki Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of national qualifications frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva: International Labour Office.
- Alter, J., & Cogshall, J. G. (2009, May). Teaching as a clinical practice profession: implications for teacher preparation and state policy. NYCC/TQ Center Teaching as a Clinical Practice Profession. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543819.pdf>
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlikuygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/311809696_SINIF_OGRETMENI_ADALARININ_OGRETMENLIK_UYGULAMASI_UZERINE_GORUSLERI_MUGLA_SITKI_KOCMAN_UNIVERSITESI_ORNEGI

- Altunya, N. (2017). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Kuramsal Evrimi. F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları*. (ss. 49-113). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ankara Üniversitesi. (2017). *Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu*. Erişim adresi: <http://www.education.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/85/2017/12/Öğretmenlik-Uygulaması-Kılavuzu.pdf>
- Ankara Üniversitesi. (2019). *Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bölümler*. Erişim adresi: <http://www.education.ankara.edu.tr>
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. doi: 10.16986/HUJE.2017030313
- Aşıroğlu, S. ve Koç-Akran, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının ve Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13. doi: 10.30900/kafkasegt.442694
- Atık-Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliklerinin Kazandırılması Yönünden Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m
- Atmış, S. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Aytuna, H. A. (1963). *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. doi: 10.5961/jhes.2011.004
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015), 230-248. doi: 10.14582/DUZGEF.587

- Bardak, Ç. (2015). *Öğretmen Eğitim Programının Uygulama Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Barut, Y. (1996). Öğretmenlik Uygulaması ve Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz-Ağustos-Eylül, 131.
- Başal, H. A., Bağçeli-Kahraman, P., Özen-Uyar, R., Tabak, D. ve Turan, N. (2017). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri, Öğretim Elemanları ve Uygulama Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 389-417. doi: 10.19171/uefad.368841
- Baştürk, S. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Anlattıkları Derslerin Niteliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 57-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/354/1910>
- Baysal, Z. N. ve Ada, S. (2015). *Düinden Bugüne Türk Eğitim Sistemi ve Yapısı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588
- Berliner, D. C., & Glass, G. V. (2014). *50 myths and lies that threaten America's public schools: The real crisis in education*. London: Teachers College Press.
- Binbaşoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. 7. Baskı. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (Eds.). (2003). *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bulduk, S. (2003). *Yeni Başlayanlar İçin Deneysel Psikolojide Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*. New York: Routledge.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi ile İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 239-262.
- Caner, H. N. (2018). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Carnegie Forum. (1986). *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carrier, S. J. (2011). Implementing and integrating effective teaching strategies including features of lesson study in an elementary science methods course. *The Teacher Educator*, 46(2), 145–160. doi:10.1080/08878730.2011.552666.
- Ceyhan, N. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Kurama Dayalı Öğretim Uygulamalarının Analizi ve Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: Continuum.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299. doi:10.1177/0022487104268057
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D.J. McIntyre, (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). New York, NY: Routledge.
- Cogan, J. J., & Morris, P. (2001). The development of civics values: an overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1- 9. Erişim adresi: www.academia.edu/6497244/The_development_of_civics_values_an_overview
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The greenwood dictionary of education*. (2nd. Ed.). Santa, Barbara: ABC-CLIO.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.

- Çam-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik Uygulamasının Süre Açısından İncelenmesi ve Bir Çözüm Önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 839-869. doi: 10.30964/auebfd.539374
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 155-172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/26445/278902>
- Çerezci, T. E. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çubukçu, Z. (2015). *Eğitim Program Tasarımı ve Geliştirilmesi*. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 57-106). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (1998). The case for university-based teacher education. In R. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp. 13-30). Philadelphia: Falmer.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. doi: 10.1080/0161956X.2014.939009
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. M. (2017). *Empowered educators: how high performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Deakin-Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In: F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: global citizenship development and sources of moral values* (pp. 31–55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Değirmençay, Ş. A. ve Kasap, G. (2013). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399515>

- Deliveli, K. ve Yılmaz, F. (2019). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililiğini Değerlendirmeye Yönelik Nitel Bir Araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(51), 6967-6985. doi: 10.26449/sss.1975
- Demir, K. (2005). Tam Öğrenme. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (ss.199-217). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910892.pdf>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2018). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve Toplum*. (A. H. Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerde Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11130/133120>
- Dorgu, T. E. (2015). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*. 3(6-1), 77-87. doi: 10.11648/j.ijsedu.s.2015030601.13
- Drever, E., & Cope, P. (1999). Students' use of theory in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 25(2), 97-109. doi: 10.1080/02607479919574
- Duman, N. ve Şeyihoğlu, A. (2018). Coğrafya Öğretiminde Drama ile Desteklenmiş Yapılandırmacılık 5E Modeli Ders Planı ve Görüşler. *Journal of Institute of Social Sciences*, 9(1), 25-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/619678>
- Duman, S. N. (2019). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Duman, T. ve Peker-Ünal, D. (2017). Etkili Öğretim ve Öğrenme. N. Aral ve T. Duman (Editörler), *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 496-530). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Abdullah_Kuzu/publication/267725744_OGRETMENLIK_UYGULAMASI_DERSINDE_YASANAN_SORUNLARA_YONELIK_OGRETMEN_ADAYI_VE_OGRETIM_ELEMANI_GORUSLERI/links/54c656570cf256ed5a9e49b1.pdf?origin=publication_list
- Dündar, M. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 59-67. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77384>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/ Eurydice. (2018). *Teaching careers in europe: access, progression and support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D.P. (2006). *Strategies and models for teachers teaching content and thinking skills*. (5.Basım). Boston: Pearson Education Inc.
- Eker, C. (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilikleri Kazanmaları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/26.eker..pdf>
- Erden, M. (2017). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (2015). Düşünce Yazısı-Opinion Paper “Nitel” ve Türevleri (“Alternatif ölçme”, “Çoklu” ve “Duygusal zekâ”): Ne, Niçin ve Nereye Doğru? *İlköğretim Online*, 14(3), dy:1-17. Erişim adresi: <https://slidex.tips/download/dnce-yazisi-opinion-paper-nitel-ve-trevleri-alternatif-lme-oklu-ve-duygusal-zeka>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- European Trade Union Committee for Education. (2008). *Teacher education in europe/ an etuce policy paper*. Brussels: The European Trade Union Committee for Education.
- Farr, S. (2010). *Teach for america-teaching as leadership: The highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705). New York, NY: Routledge.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2013). Fostering lifelong learning-Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 144-155. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.009
- Flowers, J. G. (1948). School and community laboratory experiences in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 26(2), 67-69. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1489982>
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0*. Boston: Pearson.
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement In Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100.
- Gorgoretti, B. G., & Pilli, O. (2012). Pre-service teachers’ views on the effectiveness of teaching practice course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 812 – 817.
- 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. doi: 10.1501/Egifak_00000000108
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-115. doi: 10.17860/efd.49532
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2017). Etkili Öğretmenlik Eğitimi Perspektifinde Öğretmenlik Uygulaması Dersine Eleştirel Bir Yaklaşım: Nitel Bir İnceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(32), 927-954. doi: 10.14225/Joh1131
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23512/250524>
- Gözütok, D. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205. doi: 10.3102/0002831207312906
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. doi: 10.1080/13540600902875340.

- Guerriero, S., & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In S. Guerro (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 253-269). Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264270695-en
- Gülnaroğlu, A. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterliklerine İlişkin Algıları ve Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Gültekin, M. (1992). Öğretmen Adayları İçin Uygulama Modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 821-832. doi: 10.1501/Egifak_0000000588
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435. Erişim adresi: http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt17Sayi3/JKEF_17_3_2016_413-435.pdf
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, B. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. Ş. Tan (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (ss. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (ss. 334-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of schoolbased teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Housner, L. D., & Griffey, D. G. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53. doi: 10.1080/02701367.1985.10608430
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

- Hu, L. T., & Bentler P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). California: Sage Publications.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Dönüt-Düzeltilmenin Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama ve Uygulama Becerileri ile Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Johnson, S. M. & and the Project on the Next Generation of Teachers. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, S. M., J. H. Berg, and M. L. Donaldson. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Joyce, B., & Weil, M. (1972). Conceptual Complexity, Teaching Style and Models of Teaching. *The National Council For The Social Studies*. November, 1-25. Boston. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED073965.pdf>
- Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362–379. doi:10.1080/13664530.2013.813763
- Karagöz, M., Ak-Başoğlu, D. ve Yücelşen, N. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ders Planı Hazırlamadaki Yeterlikleri (Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Örneği). *International Journal of Language Academy*, 5(7), 67-80. doi: 10.18033/ijla.3777
- Karagöz, N. (2013). Düşünmenin Gücüyle Adaylıktan Öğretmenliğe Nitelikli Geçiş Projesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 163-183. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202286>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (31. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasu-Avcı, E. ve B. Ü., İbret. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/318050>
- Karasu-Avcı, E. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. doi: 10.16986/HUJE.2018044069
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/137/949.pdf>

- Kaya, M. (2016). *Öğretmen Yetiştirme Standartları Konusunda Bir Sistemik Literatür İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kayış, A. (2006). Güvenilirlik Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (ss. 403-419). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/051-064.pdf>
- Kıncal, R. Y, Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 156-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7804/102320>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028. doi: 10.17860/efd.37544
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Kozina, E. (2013). Newly qualified teachers' reflections on the quality of initial teacher education in the republic of Ireland. *Action in Teacher Education*, 35, 405-417. doi: 10.1080/01626620.2013.846182
- Kumar, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri*. (Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu ve H. Atak, Çev.). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2013). The COACTIV research program on teachers' professional competence: Summary and discussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 345–368). New York, NY: Springer.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Genişletilmiş 4. Basım). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (27. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In CochranSmith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 134-156). New York, Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Merç, A., & Subaşı, G. (2015). Classroom management problems and coping strategies of Turkish student EFL teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 39-71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199871>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th Ed.). Boston: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Uygulama Öğrencisi Yeterlik Göstergeleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26141440_Uygulama_YYrencisi_Yeterlik_GYstergeleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 81(2729), 1999-2046. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *TEDP: Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”*: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Ekim 1998(2493). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>

- Mirzeoğlu, D.E, Palas, İ., Özcep, C. ve Aparslan, S. (2007). Pekiştireç ve Dönüt ile İşlenen Serbest Cimnastik ve Halk Oyunları Ünitelerinin Bilişsel ve Devinişsel Alanlardaki Erişi Düzeylerine Etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 29-36.
- National Center on Education and The Economy. (2016). *Not so elementary: Primary school teacher quality on top-performing systems*. Washington DC: National Center on Education and the Economy.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Norman, P. (2001). *Confronting the challenges of fieldbased teacher education: New roles and practices for university and school-based teacher educators* (Unpublished doctoral dissertation). East Lansing, MI: Michigan State University.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.006.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). Program Geliştirme. (Gündoğdu, K. Çev. Ed.). Tan-Şişman, G. (Çev.) *Öğretim Stratejilerinin Seçimi ve Uygulanması* (ss.375-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing. Erişim adresi: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD.

- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. (9th Ed.). Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F., P. (2004). *Curriculum foundations, principles, and issues*. (4. Basım). Boston: Pearson.
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155. Erişim adresi: http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt13Sayi2/JKEF_13_2_2012_131-155.pdf
- Önal, H. ve Güngördü, E. (2008). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları (Hava Kirliliği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 60-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50242/648173>
- Özbek, G., Çelik, H., Ulukök, Ş. ve Sarı, U. (2012). 5e ve 7e Öğretim Modellerinin Fen Okur-Yazarlığı Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 190-201. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/20z.ozbek.pdf>
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-berber.htm
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114690>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pang, M. (2016). Companion guides for lesson planning: A planning template and the lesson plan pro forma. *ELT Journal*, 70(4), 444-454.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Peercy, M. M., & Troyan, F. T. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-36. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.005

- Pelton, R. P. (2007). From performing to performance: Can the repositioning of teacher candidates create a measurable impact on children's achievement while developing positive teaching dispositions? In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 219-228). Dordrecht: Springer.
- Perry, R. (2004). *Teaching practice for early childhood: A guide for students*. London: Routledge.
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi Erzurum Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Petrina, S. (2007). *Advanced teaching methods for the technology classroom*. Information Science Publishing.
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A., & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605. doi: 10.1016/j.tate.2004.06.004
- Rosenkränzer, F., Hörsch, C., Schuler, S., & Riess, W. (2017). Student teachers' pedagogical content knowledge for teaching systems thinking: effects of different interventions. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1932-1951. doi:10.1080/09500693.2017.1362603
- Rychen, S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. OECD Publishing.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme-Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50, 1020-1049. doi: 10.3102/0002831213477680
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152. Erişim adresi: http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/2010_42_nadir_zarife-1542141098.pdf
- Seel, N. M. (2004). Curriculum development, instructional design, and information technology. N. M. Seel (Ed.), *Curriculum, plans and processes in instructional design: International perspectives*. Mahwah, NJ. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

- Sezen, G., Birinci-Konur, K. ve Çimer, A. (2009, Mayıs). *Sınıf Öğretmeni Adayları Açısından 5E Öğretim Modeline Dayalı Fen ve Teknoloji Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye. Erişim adresi: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/214.pdf>
- Sezen-Yüksel, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni Değerlendirmelerinin Uygulama Deneyimine Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/325851>
- Shantz, D. (2005). Is an innovative approach or a traditional understanding in teacher education?. (Çev. E. Gökçe ve C. Demirhan). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(2), 187-195.
- Shantz, D. (1995). Teacher education: Teaching innovation or providing an apprenticeship? *Education*, 115(3), 339-343. Erişim adresi: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-17039270/teacher-education-teaching-innovation-or-providing>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Smith, E. R. (2007). Integrating theory and practice in an english methods course: developing a teaching stance. In M. Gordon & T. O'Brien (Eds.), *Bridging theory and practice in teacher education* (pp. 31-46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1990). Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Genel Kavram ve Ölçütlerin Üniversitelerimizdeki Uygulamalara Yansıması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 55-66.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Association, Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. Erişim adresi: http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf
- Şahin, D. ve Güven, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerindeki Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1): 42-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/235940>
- Şen, R. (2013). *Model Belirlemesi, Örneklem Hacmi ve Tahmin Yönteminin Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum Ölçütlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 63-73. doi: 10.9779/PUJE624
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63–82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108689>
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi1/235-250.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanşu, A. (2017). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Beklentileri ve Kazandıkları Tecrübeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. (2. basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497. Erişim adresi: <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWqiacj8fKVWzH81lk-u>
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879204.pdf>
- Taşpınar, M. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Toluk-Uçar, Z. (2011). Öğretmen Adaylarının Pedagojik İçerik Bilgisi: Öğretimsel Açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/201315>

- Topkaya, Y., Tokcan H. ve Kaya, C. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678. Erişim adresi: https://www.academia.edu/20052574/Öğretmenlik_Uygulaması_Dersi_Hakkında_Sosyal_Bilgiler_Öğretmen_Adaylarının_Görüşleri_Opinions_Of_Prospective_Social_Studies_Teachers_Views_About_Teacher_Practice_Course
- Torun, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi Düzeylerinin Tespiti. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Editörler), *Küreselleşen Dünyada Eğitim*. (92-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. Netherlands: Springer.
- Töman, U. ve Başaran, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 881-891. doi: 10.17719/jisr.2019.3501
- Turgut, Y. (2009). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (ss. 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türköz, A. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Yararlandıkları Öğretim Materyalleri, Strateji, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Kullanma Durumları ve Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. (M. E. Rüzgar ve B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *Teacher education guidelines: Using open and distance learning*. Paris: UNESCO. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125396>
- Ünver, G. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ders Planı Modelleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 62-69. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5144/1226>
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Yalaza-Atay, D. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Yavuz, M., Özkaral, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. Erişim adresi: https://www.academia.edu/37339572/Uluslararası_Raporlarda_Öğretmen_Yeterlikleri_ve_Öğretmen_Eğitimi

- Yeşil, R. (2008). Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 637-652. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/392>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2832/38489>
- Yeşilyurt, E., Semerci, Ç. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı Bağlamında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 475-499. Erişim adresi: <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1628/933>
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90. Erişim adresi: <http://jtee.org/document/issue5/MAK4.pdf>
- Yıldırım, R.G., Özyılmaz-Akamca G., Ellez, A. M., Karabekmez, S. ve Bulut-Üner, A.N. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 306-316. doi: 10.5961/jhes.2019.332
- Yıldız-Feyzioğlu, E. ve Demirci, N. (2013). Sınıf ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin 5E Öğrenme Modeliyle İlgili Bilgileri, Farkındalıkları ve Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 131-163. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/139345-2014021517744-9.pdf>
- Yılmaz, G. (2019). *Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, M. ve Özçakmak, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 127-136.
- Yılmaz, Y. ve Koç, F. (2012). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Tutumları*. Uygulamalı Eğitim Kongresi. ODTÜ, ANKARA.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazı.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007a). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.

- Yükseköğretim Kurulu. (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998a). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Yüksel, M. (2008). Öğretim Yöntem-Tekniklerinin Kullanımına Etki Eden Faktörler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 437-452. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000063642>
- Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. doi: <http://doi.org/10.1177/0022487112445789>.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. doi: 10.1177/0022487112445789
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.



EK-1. Etik Kurul Onayı

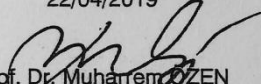
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

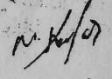
Karar Tarihi : 22/04/2019
Toplantı Sayısı : 05
Karar Sayısı : 171

171- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Aybüke Merve Davran**'ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları" başlıklı tezi ile ilgili 01/04/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Aybüke Merve Davran**'ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIĞIDIR
22/04/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ASLI GİRİNDİ


MUSTAFA KAVRULAN
Başkan Yardımcısı

EK-2. Necmettin Erbakan Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.9647
Konu : Araştırma İzni (Aybuke Merve
DAVRAN)

14/06/2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 14/05/2019 tarihli ve E.31259 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aybuke Merve DAVRAN'ın "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları" adlı tezi kapsamında uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Zekeriya MIZIRAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Adres: Nispetiye Mah. Dr. M. Hüsnü Baykal Cad. No:12 Kat:18 Posta Kodu:42060 Selçuklu/KONYA Hemen YAŞAR 0332 221 06 05
Telefon: 0332 221 06 00 Faks: 0332 236 21 85 Elektronik Ağ: <http://www.erbakan.edu.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile onaylanmıştır.
Evrak teyidi: <http://ehyassorgu.erbakan.edu.tr> adresinden 08K6-H6RH-05SM kodu ile yapılabilir.

EK-3. Ankara Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044-E.2044

16.04.2019

Konu : Aybüke Merve DAVRAN'ın Uygulama İzni
Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İlgi : 09.04.2019 tarihli ve 98761816-302.08.01-E.1339 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aybüke Merve DAVRAN'ın Doç. Dr. Fatma MIZIKACI danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programları dördüncü sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği araştırmacının önceden derslerin öğretim elemanlarından izin alması ve bizzat araştırmacının kendisi tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz/rica ederim.



e-imzalıdır

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ
Dekan

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 363 33 50 Belgegeçer No: 0312 363 61 45
e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için: Zeynep ÇAKIR
Bilg. İşlt.
Telefon No: (312) 363 33 50

EK-4. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ DERS PLANLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Bu ölçek, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersindeki okul uygulamalarına yönelik öğrenci değerlendirmelerini araştırmak için hazırlanmıştır. Ölçek 37 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, içtenlikle cevaplamanızdır. Anket sayfalarında isim ve soy isim bilgilerinize yer vermeyiniz. Vereceğiniz bilgiler yapılacak akademik çalışma dışında kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacaktır. Lütfen aşağıda verilen bölümleri size uygun olarak doldurunuz.

Aybüke Merve DAVRAN
Ankara Üniversitesi Eğitimde Program
Geliştirme Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Fatma MIZIKACI
Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi
Yüksek Lisans Tez Danışmanı

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler

1. Bölümünüz:

2. Sınıfınız: 1 / 2 / 3 / 4 / Diğer 3. Yaşınız: 4. Cinsiyetiniz:

BÖLÜM 2: Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Bilgiler

1. Ders anlatımlarınızın her birinin ortalama süresi ne kadardı?

2. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kaç defa ders planı hazırladınız?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Diğer:

3. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kaç defa ders anlatımı yaptınız?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Diğer:

4. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders anlatımınız uygulama öğretmeni tarafından kaç defa izlendi?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Diğer:

5. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders anlatımınız uygulama öğretim üyesi tarafından kaç defa izlendi?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Diğer:

BÖLÜM 3

Bu bölümde Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretim etkinliklerini, öğretim ilke ve yöntemlerini dikkate alarak düzenleme ve uygulama durumlarınıza ilişkin bilgiler mevcuttur. Her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yan tarafta verilen “Tam”, “Çoğunlukla”, “Kısmen”, “Çok Az” veya “Hiç” kutucuklarından görüşünüze uygun seçeneğe “X” işareti koyunuz.		Tam	Çoğunlukla	Kısmen	Çok Az	Hiç
Planlama	1. Dersin kazanımlarını öğretim programından belirleme					
	2. Kazanımları alanlarına göre sınıflandırma					
	3. Kazanımları düzeylerine göre sınıflandırma					
	4. Öğrencilerin ön koşul öğrenmelerini belirleme					
	5. Dersi kazanımlara göre düzenleme					
	6. Dersi öğrenci özelliklerine göre düzenleme					
	7. Dersi ekonomiklik ilkesine göre düzenleme					
	8. Dersi, öğrencilerin yakın çevrelerinden/tarihinden başlayarak düzenleme					
	9. Dersi, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenleme					
	10. Kazanımların düzeyini gözeterek öğretim stratejisi seçme					
	11. Belirlenen stratejiye uygun yöntem ve teknik belirleme					
	12. Öğretim materyalini kazanımlara, öğrenciye ve içeriğe uygun seçme					
	13. Değerlendirme yöntemini kazanımlara, içeriğe ve öğretme-öğrenme sürecine uygun seçme					
Uygulama	14. Öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için etkinlik yapma					
	15. Öğrencilerin dikkatini konuya yöneltmesi için etkinlik yapma					
	16. Öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları için etkinlik yapma					
	17. Öğrencileri, öğrenecekleri konuya ilişkin bilgilendirme					
	18. Belirlenen stratejiye uygun yöntem ve teknik kullanma					
	19. Dersi, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek etkinliklerle yürütme					
	20. Derste, öğrencilerin yakın çevrelerinden/tarihinden örnekler verme					
	21. Ders boyunca zamanı etkili kullanma					
	22. Ders boyunca öğrencilerin aktif katılımını sağlama					
	23. Ders boyunca öğrenciler gereksinim duyduklarında ipuçları verme					
	24. Ders boyunca öğrencilere uygun pekiştirme vermesi					
	25. Ders boyunca kullanılan örnekleri çeşitlendirme					
	26. Ders boyunca öğrencilere düzeltme verme					
	27. Ders boyunca çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanma					
	28. Değerlendirme sonuçlarına ilişkin öğrencilere dönüt verme					

EK-5. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Anketi

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ DERS PLANLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli katılımcı,

Bu anket, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersindeki okul uygulamalarına yönelik öğrenci değerlendirmelerini araştırmak için hazırlanmıştır. Anket 4 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, içtenlikle cevaplamanızdır. Anket sayfalarında isim ve soy isim bilgilerinize yer vermeyiniz. Vereceğiniz bilgiler yapılacak akademik çalışma dışında kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacaktır. Lütfen aşağıda verilen bölümleri size uygun olarak doldurunuz.

BÖLÜM 1: Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Bilgiler

1. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulamalarınızda kullandığınız stratejinin yanına “✓” ve kullanmadığınız öğretim stratejisinin yanına “✗” işaretini koyunuz ve nedenlerini “Çünkü...” başlığı altındaki ayrılan alana yazınız.

Öğretim Stratejileri	Kullandım	Kullanmadım	Çünkü...
Sunuş Yoluyla Öğretim			
Buluş Yoluyla Öğretim			
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim			

2. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulamalarınızda kullandığınız yöntem veya tekniğin yanına “✓” ve kullanmadığınız yöntem veya tekniğin yanına “X” işaretini koyunuz ve nedenlerini “Çünkü...” başlığı altındaki ayrılan alana yazınız.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Kullandım	Kullanmadım	Çünkü...
Sunu/Anlatım			
Soru-Cevap			
Tartışma			
Örnek Olay			
Problem Çözme			
Görüş Geliştirme			
İstasyon			
Konuşma Halkası			
Eğitsel Oyun			
Beyin Fırtınası			
Drama			
Diğer:			

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the entire width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the paper.

EK-6. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları

Ölçeği ve Anketi Aydınlatılmış Onam Formu

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ DERS PLANLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI ÖLÇEĞİ İLE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ DERS PLANLAMA VE UYGULAMA DURUMLARI DEĞERLENDİRME ANKETİ AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın gönüllü,

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır. Bu amaçla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Yüksek Lisans Programı tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Çalışmanın amacı, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında yapılan ders planı hazırlama ve hazırlanan planı uygulama durumlarının belirlenmesi ve bu aşamalara ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin ortaya konulmasıdır.

Eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri arasında yapılacak bu çalışma için, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini alıyor ve uygulama okullarında aktif olarak öğretmenlik uygulamalarını yapıyor olmaları uygun görülmektedir. Çalışma, 37 soru ölçek ve 4 soru anket olmak üzere toplam 41 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, öğrencilerin uygulama okullarındaki yapmış oldukları öğretmenlik uygulamaları dersinde, ders planı hazırlama ve uygulama durumları belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Anket maddeleri ise, öğrencilerin uygulama okullarındaki yapmış oldukları öğretmenlik uygulamaları dersinde, ders planı hazırlama ve uygulama durumlarını değerlendirmeye yönelik oluşturulmuştur. Çalışmaya ön uygulamaya katılan gönüllülerle birlikte toplam 640 gönüllünün katılması planlanmaktadır. Çalışmayı destekleyici ölçek ve anketin ortalama yanıtlanma süresi 15 dakikadır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermeme için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

(Katılımcı)

(Araştırmacı)

Tarih:

Tarih:

İmza:

İmza:

Adı-Soyadı:

Adı-Soyadı: Aybüke Merve DAVRAN

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

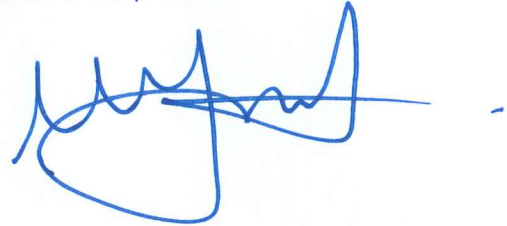
Rapor Tarihi	: 25/02/2020
Gönderim Numarası	: 1264080232
Sayfa Sayısı	: 159
Sözcük Sayısı	: 40958
Karakter Sayısı	: 300432
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 29/01/2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Aybüke Merve DAVRAN

Tarih: 25/02/2020

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad, Soyad: Aybüke Merve DAVRAN

E-posta: amervedavran@gmail.com

 ğrenim Bilgileri

Hacettepe  niversitesi,  ğretmenlik Sertifikası, 2015

Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2014

İş Deneyimi

Özel Tuğra Ortaokulu, İngilizce  ğretmeni, 2017-2018

Gazi Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi, İngilizce  ğretmeni, 2016-2017