

**VIEWS AND EVALUATIONS OF  
PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS AND  
PRACTICE TEACHERS ON TEACHING  
PRACTICUM**

**Türkçe Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretmenlerinin  
Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Hakkındaki Görüş ve  
Değerlendirmeleri**

**Gülden TÜM<sup>1</sup>**

**Abstract**

Teaching practicum, one of the most important fields in teacher education and always considered as remarkable debate, has been the focus of several studies. Teaching practicum, which provides to realize an indispensable component of student, teacher, curriculum and learning in real teaching atmosphere, is an important chance before prospective teachers graduate. Even though teaching practicum is a chance, the studies in this field are limited. The purpose of this study is to determine the perspectives of student teachers about teaching practicum, their weak and strong sides, and to compare the results with the perspectives of practice teacher about student teachers weak and strong sides of their teaching in practicum. The participants of this study are 22 prospective teachers in Turkish Teaching Departments of both Çukurova University and Hakkari University in 2015-2016 academic year. In this study, a mixed model is used in order to get qualitative and quantitative data, and both prospective teachers and practice teachers were given teaching practice evaluation form and a questionnaire to evaluate the Teaching Practice experience from various aspects. As a result of the analysis of their reports and responses given in the evaluation form questionnaire, the problems that they pointed out have been categorized from various aspects, and possible solutions to these problems have been sought and presented. In the results of the study, it is found that the perspectives of prospective teachers and practice teachers differ in terms of classroom management, communication, and evaluation and keeping records.

**Key Words:** *Teaching practicum, prospective teacher, practice teacher, perspectives and evaluation.*

**Özet**

Öğretmenlik uygulaması öğretimin en önemli alanlarından birisi olarak her zaman dikkat çekici olmuş ve bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Gerçek öğretim ortamında öğrenci, öğretmen, müfredat ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayları için çalışmaya başlamadan önceki en önemli fırsattır. Böyle bir fırsat olmasına rağmen okul deneyimi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi ve Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarındaki deneyimleri ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek; uygulama öğretmenlerinin de bu adayların

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: [gulentum@gmail.com](mailto:gulentum@gmail.com)

uygulamalı derslerdeki öğretimiyle ilgili görüş ve değerlendirmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırmalı olarak somut verilerle sunmaktır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımının birlikte kullanıldığı karma model esas alınarak öğretmenlik uygulaması öğrenci değerlendirme formu ve dokuz açık uçlu sormaca hazırlanmış ve öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerine verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin nicel ve nitel değerlendirmelerinde sınıf yönetimi, iletişim, değerlendirme ve kayıt tutma konusunda farklı görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, görüş ve değerlendirme.*

## **Giriş**

Öğretmen yetiştirme programları günümüz dünyasında artık sınırların ortadan kalkması, küreselleşmenin rekabet ortamını artırması ve üstün niteliklere sahip bireylere daha çok ihtiyaç olması dolayısıyla ayrı önem kazanmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması için öğretmen adaylarının daha nitelikli olması yani eğitimin kaliteli olması gerekmektedir. Kaliteli eğitim sunmak amacıyla cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak ülkemizde eğitim ve öğretimde program değişiklikleri her dönemde yeniden gözden geçirilerek yapılmaktadır. Takkaç (2014: 44) da öğretmen yetiştirme programlarının cumhuriyet dönemi öncesine dayandırılması gerektiğini vurgular. Okur (2005) da Osmanlı Devleti'nin eğitim ve öğretim alanındaki yenileşme çabalarının başlangıcı olarak Tanzimat Fermanı'ndan hemen sonra kurulan Maarif Meclislerini işaret etmektedir (s.44). Takkaç 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında toplumsal eğitim amacıyla açılan modern okulların varlığından bahsederek eğitim kurumlarının sayılarının artış gösterdiğini ancak cumhuriyetin kuruluşunun 70'li yıllara kadar olan dönem boyunca sürekli değişen ve farklılaşan eğitim kurumlarıyla verilen eğitimin içeriğinin hep tartışmalı olduğunu ve kesin bir çözüme kavuşturulamadığını ifade eder. Çözüme kavuşturulması için 1982 Anayasasıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), eğitim enstitülerini 4 yıllık Eğitim Fakültelerine dönüştürerek standart bir model oluşturmaya çalışmıştır. Bu modelin yenilenmesi ve düzenlenmesi amacıyla da 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle "Hizmet Öncesi öğretmen eğitimi projesi" adıyla proje gerçekleştirilmiş ve böylece Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan bir protokol sayesinde Eğitim Fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmış ve okul deneyimi uygulaması başlamıştır (YÖK, 1998a: 29-31). Bu proje kapsamında Amerika, İngiltere, Fransa ve Avustralya'da uygulanan öğretmen eğitimi programları incelenmiş, öğretmen adaylarının daha fazla pratik yapmalarının sağlanması için okullarla işbirliği yapılarak düzenli ve sistematik gözlem ve değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir (YÖK, 1999). Amerika'daki politika, öğretmenlerin kalitesini artırma, öğretmen programını güçlendirme ve eğitim programlarını beş yıla çıkarma olarak belirlenmiştir. İngiltere'deki politika 1980'li yılların başlangıcından itibaren merkezileştirme, öğretmen yetiştirme programlarını devlet kontrolü altına alma ve kurumlara öğrenci kabulü, öğretim programı, hizmet öncesi sürenin uzunluğu ile işbirliği yapılan okullar ve mezuniyet standartları gibi konularda sıkı kontroller getirme olarak belirlenmiştir (Wilkin, 1999: akt. Şimşek ve Yıldırım, 2001: 3-4). Fransa'da öğretmenler için akademik ve profesyonel eşit standartlarının getirilmesi kararlaştırılmış ve öğretmen yetiştirme ile ilgili bir reform hareketi gerçekleştirilirken (Bonnet, 1996: akt. Şimşek ve Yıldırım, 2001: 4) Avustralya'da ise öğretmenlerin profesyonel gelişimini güçlendirmek için üniversiteler ile okullar arasındaki işbirliği vurgulanmıştır. Dolayısıyla Türkiye'deki temel prensip de öğretmenlerin kaliteli yetişmesi için üniversiteler ve okullarla işbirliğinin güçlendirilmesi yönünde olmuştur.

### **Öğrenimin Önemli Parçası Olarak Okul Deneyimi**

Okul deneyimi uygulaması; Okul Deneyimi I ve II dersleri kapsamında fakülte okul işbirliği olarak eğitim programının vazgeçilmez bir parçasıdır ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmen olma yolunda teorik dersleri uygulamaya koyduğu ön çalışma sürecidir (YÖK, 1998a). Yan ve He (2010) fakülte ve okul işbirliği ile ilgili birçok çalışma yapıldığını ve işbirliğinin öğretmen adaylarının belirli amaç ve stratejileri içselleştirebilmeleri için hayati önem taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmenlik uygulaması; öğretmen adaylarına, öğretmen olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi (MEB Mevzuat, 1998/2493) ifade ederken, bu uygulamayla ilgili başka tanımlar da yapılmaktadır: Bir eğitim ortamında öğrenilen bilginini uygulama alanı bulduğu bilinçli bir deneyim süreci (Dewey, 1938); alan-temelli öğrenme (Lonerger ve Andersen, 1988); uygulayarak öğrenme (Hutton, 1989; Schön, 1987); profesyonel uygulamaya odaklanan alansal deneyimler ve hizmet öncesi uygulamaya doğrudan odaklanan etkinlikler (Stanton ve Giles, 1989); aktif eylemde yer alan bir durumu yeniden gözden geçirmek ve yansıtmak için özel bir problem çözme şekli (Dewey, 1985); iş-temelli öğrenme (Foster ve Stephenson, 1998); öğretmen adaylarının okul değerlerini kazandıkları vazgeçilmez bir deneyim (Freeman ve Johnson, 1998) ve geleceğin öğretmenleri adaylarının kendilerini hazırlamaları için bir şans (Merç, 2010). Öğretmenlik uygulaması sadece öğretmen adayların fakültede kazanmış oldukları öğretme becerilerinin uygulaması değil aynı zamanda gerçek öğretim ortamında kendi öğretimlerinden de öğrenmenin gerçekleştiği devamlı bir öğretimdir. Öğretme iyi düzenlenmiş, teknik olarak etkin ve amaçsal olarak yönlendirilmiş bir rota olarak algılanmasına rağmen karmaşık ve problemlidir çünkü bilgi, beceri, tutum ve profesyonel yetkinlik gibi birçok iç içe ilişkiyi içerisinde barındırır (Loughran, 2006). Özenle planlansa dahi gerçek uygulama ortamında umulmadık bazı durumlar ortaya çıkabilir. Myers ve Simpson (1998: akt. Chitpin, Simon ve Galipeau, 2008: 58) öğretmenlerin; kendi öğretimlerindeki sınıf uygulamalarında neyin iyi gittiğinin araştırılması, yansımacı yaklaşım ve değerlendirmeyi yapmaları ve kendi profesyonel teorilerini nasıl kullanacaklarının kendilerinin yönlendirmesiyle gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder. McIntyre ve Hagger (1993: akt. Paker, 2011: 208) ise öğretmenlik uygulamasında öğrenmenin değişik türleri olmasına rağmen sınıf öğretimi algısının ne kadar basit olursa olsun sadece uygulamaya konulduğunda, uygulama yoluyla deneyim kazanıldığında bireyde tam bir öğretme yetisi oluşabileceğini ifade etmektedir. Böylece öğretmen adayları eğitim fakültelerinde kuramsal olarak edindikleri bilgileri uygulamalı olarak gerçek öğretim ortamında uygulayacak ve kendilerini izleyen öğretim elemanı, uygulama öğretmeniyle birlikte değerlendirme yapabilecek konuma geleceklerdir. Kısacası, öğretmenlik uygulaması, sadece kuram ve uygulama arasında bir köprü değil öğretmen adaylarının kişisel öğretme yetilerini geliştirdikleri *uygulamalı-kuram*dır (Handal ve Lauvas, 1987: akt. Yan ve He, 2010: 3). Uygulamanın ilk aşamalarında adaylar, kısıtlı sorumluluklarla sadece genel durumları gözlemler. Lave (1997) bu aşamayı, adayın uygulama öğretmeni gözlemlediği ve problem çözmeye ilk adımı attığı bir zaman dilimi olarak tanımlar. İkinci aşama ise, adayın kazanılmış bilgiyi geliştirdiği ve sözünü en üst seviyede kullandığı uygulama sürecidir. Bu süreç sadece derse hazırlık ve planlama olarak kalmayıp uygulama, öz değerlendirme ve geliştirme aşamalarını da beraberinde getirmektedir (T.C. MEB Yönerge, 1998). Özellikle uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarında öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin dönütleri önem taşımaktadır. Böylece, öğretmen adayları kuvvetli yönlerini görüp pekiştirme ve zayıf yönlerini belirleyip geliştirme için de fırsat bulacak, hazır bulunuşluk düzeyine ve en önemli ihtiyaca göre 'öğretme bilgisi ve sanatı'nın bütünlüğünü deneyimleyeceklerdir (Staynoff, 1999; Acheson ve Gall, 1980: akt. Paker, 2008: 133).

**Türkçe Eğitimi ve Öğretmenlik Uygulaması**

Öğretmen yetiştirme programında 'teoriyi öğren ve uygula modeli' görüşü benimsenmektedir (Ur, 1992: akt. Yan ve He, 2010). Bu model ele alındığında Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü lisans programı dil gelişim dersleri, dilbilim dersleri, edebiyat dersleri ve metot dersleri olarak dört grupta sınıflandırılabilir ancak bu çalışmada bu dersler iki bölüm altında incelenecektir: a) alanla ilgili akademik kuramsal dersler (% 55), genel kültür (% 23) ve eğitimbilim (MB:% 22), b) ortaokul ve lise düzeyinde işbirliği yapılan okullardaki uygulama. Bu derslerin yanı sıra öğrenciler (VII. yarıyıda MB Okul Deneyimi (MB: 1+4)ve VIII. Yarıyıda MB Öğretmenlik Uygulaması (MB: 2+6) haftada bir gün uygulama dersleri için ortaokullarda ders gözlemlemekte, mesleki yeterliklerini kurumsal anlamda geliştirmekte ve uygulama öğretmeni gözetimi altında değişik düzeydeki sınıflarda ders anlatmaktadırlar. Ayrıca bölümlerinde uygulama öğretimi elemanından da dönüt almaktadırlar. Uygulama dönemi boyunca öğrencilerden deneyim kazanmaları beklenmektedir. Bu güne kadar yapılan öğretmenlik uygulamasıyla ilgili çalışmalarda, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretmen adayının meslekle karşı karşıya kalması ve uyumu, mesleki kavramlarının oluşması, sınıf içi etkinlik ve uygulamaların farklılık göstermesinin öğretmen adaylarının davranışlarına yansımaları konusunda tutarsızlıklar olduğu görülmektedir (Kettle ve Sellers, 1996: Duffy, 1987; Borko ve Mayfield, 1995; Haggarty, 1995; Paker, 2000: akt. Paker, 2008: 133). Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi, uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının beklentilerinin bilinmemesi, zaman kısıtlaması gibi problemler (MacDonald, 1992; Murray-Harvey, Slee, Lawson v.d., 2000: akt. Merç, 2010: 201) ile sınıf yönetimi, bireysel öğrenci farklılıkları, isteksiz öğrenciler, uygun olmayan ders planları üzerine de çalışmalar vardır. Ancak, öğretmen adaylarının gerek kendileri gerekse uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu amaçla öğretmenlik uygulamaları dersinin günümüzdeki durumunu yeniden ortaya koymak; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesini ele almak ve ayrıca uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışma sürecin daha verimli değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Amaç ve Araştırma Sorusu**

Bu çalışmanın amacı, Çukurova Üniversitesi ve Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin, "öğretmenlik uygulaması" dersi ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini tespit etmektir. Problemin alt başlıklarını oluşturan sorular şunlardır:

1. Türkçe Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
2. Türkçe Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasıyla ilgili güçlü ve zayıf gördükleri yönleri nelerdir?
3. Uygulama öğretmenin Türkçe Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
4. Uygulama öğretmenin Türkçe Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasıyla ilgili güçlü ve zayıf gördükleri yönleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Evren ve Örneklem**

2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi (ÇÜ), Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde son sınıfta okuyan 42 öğrenci ile Hakkari Üniversitesi (HK), Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde son sınıfta okuyan 25 öğrenci çalışmanın örneklemini (N 67) oluşturmaktadır. 67 öğretmen adayı 8 ortaokulda uygulama yapmıştır. Öğretmenlik uygulaması için öğretmen adaylarına uygulama dosyaları verilmiş ve sorumlulukları 10 haftalık programlar olarak gösterilmiştir. Öğretmen adayları 10 hafta süren uygulama boyunca haftada bir gün uygulama yaptıkları okullara gitmiş ve diğer dört gün fakülte'deki derslerine devam etmişlerdir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada herhangi bir konu, durum, olay vb. farklı bakış açılarının ele alınarak derinlemesine incelemeyi gerektiren nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma desenden yararlanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2008: akt. Kökçü, 2015). Karma desen yoluyla; verilerin onaylanması ve çapraz doğrulama, aynı konuların farklı yönleriyle incelenmesi, karmaşık olguların keşfedilmesi gibi birçok açıdan değişik verilerin tek bir yöntemle elde edilmesi sağlanır (Fırat, Kabakçı, Yurdakul ve Ersoy, 2014: akt. Kökçü, 2015).

### **Veri toplama araçları**

Bu çalışmada iki veri toplama aracından yararlanılmıştır: öğretmenlik uygulaması öğrenci değerlendirme formu ve 9 maddelik açık uçlu sormaca. Öğretmenlik Uygulaması Öğrenci Değerlendirme Formu toplam bölüm ve 46 maddeden oluşmaktadır: Konu alan bilgisi (4), alan eğitimi bilgisi (5), öğretmen-öğrenme sürece planlama (6), öğretim süreci (8), sınıf yönetimi (9), iletişim (6), değerlendirme ve kayıt tutma (4) ve diğer mesleki yeterlilikler (4). Öğretmenlik uygulaması öğrenci değerlendirme formu Cronbach alpha iç tutarlılık sayısı .94 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine yöneltilen "1. Fakülte'de almış oldukları yöntem, metot ve teknikleri gerçek öğretim ortamında derslerde uygulayabildiler mi? 2. Fakülte'de almış oldukları hangi derslerden doğrudan yararlandılar? 3. Sınıf yönetimi konusunda nasıl bir yaklaşım sergilediler? 4. Ders anlatmada kullanılan ders araç ve gereçleri/materyal kullanımı konusunda nasıldılar? 5. Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı konusunda nasıldılar? 6. Uygulama döneminde uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanının bilgi ve dönütlerinden yararlandılar mı? 7. Uygulama süresince ilk ve son anlattıkları ders arasındaki fark neydi? 8. Uygulama dönemindeki güçlü ve zayıf yönleri nelerdi? 9. Eklemek istedikleri diğer bilgiler." 9 maddelik açık uçlu soru konuyla ilgili esnek bir yaklaşım ve incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin ortaya çıkmasını sağladığı (Yıldırım ve Şimşek, 2008) için değerlendirmeye alınmıştır. Sorular ve Öğretmenlik Uygulaması Öğrenci Değerlendirme Formu nitel ve nicel olarak analiz edilmiş, frekansla ifade edilen verilerin dağılımı tablolarda sunulmuştur.

2015-2016 Akademik Yılı Bahar yarıyılı'nın sonunda öğretmen adaylarının final sınav sonuçlarının ilanından sonra öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılarak sormacalar ve değerlendirme formları verilmiş olup not olarak değerlendirilme ve sonucu etkileme durumu ortadan kaldırılmıştır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının uygulama yaptığı okullardaki Türkçe uygulama öğretmenleri araştırmacı tarafından derslerin bittiği hafta

ziyaret edilerek çalışmanın amacı açıklanmış sormaca ve formları doldurmaları istenmiştir. Ancak 67 öğretmen adayının doldurmuş oldukları sormacalar incelendiğinde bazı değerlendirme form ve sormacalardaki bazı maddelerin boş bırakılmış olduğu görülmüş ve bu sormacalar çalışma dışı bırakılmıştır. Tam olarak toplam 42 öğretmen adayının (22 ÇÜ TEB, 20 HK TEB) görüşüne ulaşılmış ve bu veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Ayrıca Adana ili içerisinde olan uygulama okullarından 8 ortaokuldaki 32 Türkçe öğretmenine ulaşılmış ve sormaca ile değerlendirme formlarını doldurup araştırmacıya vermeleri istenmiştir. 32 uygulama öğretmeninden sadece 21'i sormaca ve değerlendirme formlarını tam olarak doldurduğu için bu sayı değerlendirmeye tabii tutulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlik uygulaması öğrenci değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar SPSS 17.0 Posthoc=scheffe alpha (0.05) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Adaylar ve uygulama öğretmenleri tarafından açıklanan verilerin nitel analizi SPSS 17.0 yoluyla; nicel analizi ise içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **A) Nicel verilere ait bulgular**

Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından doldurulan öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu ile ilgili sonuçlar karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından doldurulan öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu

		Sums of square	df	Mean square	F	Sig.
Konu alan bilgisi	Between groups	11,149	2	5,574	2,910	0,62
	Within groups	116,851	61	1,916		
	Total	128,000	63			
Alan eğitimi bilgisi	Between groups	3,282	2	1,641	,288	,751
	Within groups	347,577	61	5,698		
	Total	350,859	63			
Öğretme-öğrenme süreci planlama	Between groups	13,106	2	6,553	1,163	,320
	Within groups	343,832	61	5,637		
	Total	356,938	63			
Öğretim süreci	Between groups	30,262	2	15,13	,485	,618
	Within groups	1901,738	61	1		
	Total	1932,000	63	31,176		

**7**

**Türkçe Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmeleri**

Sınıf yönetimi	Between groups	201,234	2	100,6	6,552	,003
	Within groups	936,766	61	17		
	Total	1138,000	63	15,357		
İletişim	Between groups	76,353	2	38,17	5,643	,006
	Within groups	412,647	61	6		
	Total	489,000	63	6,765		
Değerlendirme ve kayıt tutma	Between groups	31,539	2	15,76	4,306	,018
	Within groups	223,399	61	9		
	Total	254,938	63	3,662		
Diğer mesleki yeterlilikler	Between groups	36,611	2	18,30	3,724	,030
	Within groups	299,827	61	5		
	Total	336,438	63	4,915		

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlik uygulaması değerlendirme formunda öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin konu alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, öğretme-öğrenme süreci planlama, öğretim süreci ile ilgili değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak sınıf yönetimi, iletişim, değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterlilikler konusunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç çıkmıştır. Aşağıdaki tablo ise anlamlı olanlar arasında bir bilgi sunmaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi, iletişim, değerlendirme ve kayıt tutma ile ilgili görüşleri

	1. grup*	2. grup*	Mean difference	Std. error	Sig.
Sınıf yönetimi	HK	ÇÜ	-2,04348	1,19814	,242
		Uygulama öğretmeni	2,23810	1,22438	,197
	ÇÜ	HK	2,04348	1,19814	,242
İletişim	Uygulama öğretmeni	Uygulama öğretmeni	4,28157*	1,18278	,003
		HK	-2,23810	1,22438	,197
	HK	ÇÜ	-4,28157*	1,18278	,003
		Uygulama öğretmeni	-2,12609*	,79521	,034
	ÇÜ	Uygulama öğretmeni	,27143	,81263	,946
		HK	2,12609*	,79521	,034
Değerlendirme ve kayıt tutma	Uygulama öğretmeni	Uygulama öğretmeni	2,39752*	,78501	,013
		HK	-,27143	,81263	,946
	HK	ÇÜ	-2,39752*	,78501	,013
		Uygulama öğretmeni	-,01739	,58510	1,000
	ÇÜ	Uygulama öğretmeni	1,48571	,59792	,053
		HK			

	ÇÜ	HK Uygulama öğretmeni	,01739 1,50311*	,58510 ,57760	1,000 0,40
	Uygulama öğretmeni	HK ÇÜ	-1,48571 -1,50311*	,59792 ,57760	,053 ,040
Diğer mesleki yeterlilikler	HK	ÇÜ Uygulama öğretmeni	,05217 1,63810	,67784 ,69269	,997 ,069
	ÇÜ	HK Uygulama öğretmeni	-,05217 1,58592	,67784 ,66915	,997 ,068
	Uygulama öğretmeni	HK ÇÜ	-1,63810 -1,58592	,69269 ,66915	,069 ,068

Tablo 2 incelendiğinde, ÇÜ öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi (, 003), iletişim (,034), değerlendirme ve kayıt tutma (,040) istatistiksel olarak farklı oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer mesleki yeterlilikler konusunda istatistiksel sonuç görünmese de aritmetik olarak çok az bir farklılık olduğu görülmektedir (,068).

## B. Nitel verilere ait bulgular

Öğretmenlik uygulaması değerlendirme formunun yanı sıra öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerine açık uçlu sormaca yoluyla yöneltilen 9 sorunun analizi aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

### 1. Fakültede kazanılan yöntem, metot ve tekniklerin uygulamadaki derslere yansımaları

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının fakültede kazanmış oldukları yöntem, metot ve tekniklerin uygulamadaki derslerde yansımaları

	ÇÜ		HK	
	N	%	N	%
Sınıf kalabalık ve ortam farklı.	13	61	6	30
Gerçek öğrenci profiline ders anlatmak zor. (Kısmen) Benzerlik var.	4	19	2	10
Öğrenciler farklı, düzeyleri de farklı.	3	14	3	15
Öğrenci düzeyine uygun hitap ve yöntem zor.	6	28	4	20
Öğrendiklerimi uygulayamadım. Teorik bilginin uygulanabilmesi zor.	3	14	-	-
Daha çok sorumluluk gerekiyor.	3	14	3	15
Daha çok sorumluluk gerekiyor.	2	9	2	10
İletişim gerçekçi olduğu için sınıf düzenini sağlamak zor.	4	19	-	-
Sunuş yolu ve anlatım tekniği kullandım.	2	9	3	15
Zaman kullanımı zor.	3	14	6	30
Ufak yanlış yaparsam fark edilir.	1	5	-	-
Dersin kesintiye uğraması farklı.	1	5	-	-



Tablo 3'te görüldüğü üzere ÇÜ ve HK öğretmen adayları fakültede aldıkları derslerin sınıf ortamında uygulamasında zorluk çektiklerini, özellikle fakültede anlattıkları ders ortamıyla ortaokuldaki ortamın farklı olduğunu ve sınıfların kalabalık olduğunu vurgulamaktadırlar (ÇÜ%61; HK%30). İkinci önemli sorun ise gerçek öğretim ortamındaki öğrenci profilidir (%19). HK öğretmen adayları için ise zaman kullanımı (%30) ve öğrenci farklılıkları daha önce yer almaktadır (%20). ÇÜ öğretmen adayları öğrenci farklılıkları ve düzeylerine göre üslup ve yöntem kullanmanın zorluklarından (%14) bahsederken, HK öğretmen adayları ise teorik bilgilerin gerçek öğrenci profiline göre anlatmanın zorluklarından bahsetmekte ve fakültede kazanılan beceri ve bilgilerin uygulanabilirliğinde (%15) zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler. ÇÜ öğretmen adayları öğrenci düzeyine göre üslup, sınıf düzeni, iletişim, dersin kesintiye uğraması ile ilgili sorular ve yanlış yapmaları durumunda bunun fark edileceğinden bahsederken HK öğretmen adayları ise bu konuda fikir beyan etmemişlerdir.

Uygulama öğretmenleri, adayların fakültede almış oldukları yöntem, metot ve teknikleri derslerde pek uygulayamadıklarını, sınıf ortamı ve öğrenci seviyesinin umdukları gibi olmadığını belirterek adayların görüşleriyle paralel bir değerlendirme yapmışlardır (%45). Olumlu davranışlar olarak da slayt çalışmasıyla konuyu destekledikleri konusunda görüş bildirmişlerdir (%10). Bununla birlikte adayların öğrendiklerini anlatmaya çalıştıklarını ancak bildiklerini tam veremediklerini (%30); adayların çok heyecanlı ve acemi olmalarının derse yansıdığını (%20); sınıf seviyesine inemedikleri için heyecan ve korku yaşadıklarını (%30); sınıf öğrencilerindeki davranış bozuklukları ve disiplinsiz tavırların adayların ders anlatmalarını zorlaştırdığını (%20) ifade etmişlerdir.

## 2. Uygulamada fakültedeki derslerden yararlanma

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının fakültede almış oldukları ve uygulamada yararlandıkları dersler

	ÇÜ		HK	
	N	%	N	%
Alan Dersleri*	4	19	3	15
Anlambilim	3	14	-	-
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	-	-	3	15
Çocuk Edebiyatı	4	19	-	-
Cümle Bilgisi	3	14	-	-
Diksiyon	-	-	5	25
Dil Tarihi	1	5	-	-
Dil ve Kültür	2	9	8	-
Dinleme Eğitimi	3	14	3	15
Drama	-	-	5	25
Edebiyat	2	9	3	15
Eğitim Bilimine Giriş	6	28	3	15
Eğitim Psikolojisi	3	14	6	30
Eski Türk Edebiyatı	1	5	3	15
Etkili İletişim	2	9	-	-
Felsefe	2	9	-	-
Sözcük Bilgisi	3	14	-	-
Konuşma Eğitimi	2	9	3	15
Materyal Tasarımı ve Kullanımı	6	28	-	-
Metin Bilgisi	1	5	-	-

Öğretim Teknolojileri	2	9	-	-
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	7	33	3	15
Okuma Eğitimi	3	14	-	-
Osmanlı Türkçesi	1	5	-	-
Program Geliştirme	-	-	6	30
Ses Bilgisi	3	14	-	-
Sınıf Yönetimi	8	38	13	65
Sözdizimi	1	5	-	-
Sözlü Anlatım	2	9	3	15
Türk Eğitim Sistemi	1	5	-	-
Yabancılara Türkçe Öğretimi	-	-	2	10
Yazma Eğitimi	8	38	3	15
Yeni Türk Edebiyatı	1	5	3	15
Yararlanmadım	2	9	-	-
Hiçbirinden çünkü stajda bir getirisi yok	7	33	5	25

\*Öğretmen adaylar tarafından yazılmış olan derstir.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının uygulamada yararlandıkları dersler farklılık göstermektedir. Örneğin, alan dersleri (ÇÜ %19; HK %15) ve dinleme eğitimi (ÇÜ %14; HK %15), konusunda benzer sonuçlar görülürken, kelime bilgisi, ses bilgisi ve okuma eğitimi ÇÜ öğretmen adayları tarafından önemli görülmüş (ÇÜ % 14) ancak HK öğretmen adayları bu dersleri sormacada değerlendirmemişlerdir. Ancak program geliştirme (HK % 30), diksiyon ve drama (HK % 30) ve bilimsel araştırma yöntemleri dersi (HK % 15) için de tam tersi bir durum söz konusudur. Sınıf yönetimi dersini adayların çoğunluğu yararlı bulmaktadırlar (ÇÜ %38; HK %65). Derslerle ilgili en çarpıcı nokta ise *Derslerden yararlanmadım* (ÇÜ %9) ve *Hiçbirinden yararlanmadım çünkü stajda getirisi yok* (ÇÜ %33; HK %25) ifadeleridir. Ancak tüm derslerin öğretimde pedagojik, mesleki ve genel kültür açısından kazanımları göz önüne alındığında bu yaklaşım öğretmen adaylarının derslerin içeriği, kazanımı ve işlevi konusunda tam bilgi sahibi olmamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Uygulama öğretmenleri, adayların fakültede almış oldukları dersler hakkında bilgileri olmadığını ifade etmişlerdir.

### 3. Sınıf yönetimi konusundaki yaklaşımlar

**Tablo 5.** Sınıf yönetimi konusundaki yaklaşımları

	ÇÜ		HK	
	N	%	N	%
Sınıf hakimiyeti kurmakta ve disiplin kontrolü sağlamada zorluk çektim.	11	45	9	45
Öğrenciler sürekli/ söz hakkı almadan konuştu.	10	41	7	35
Zaman kullanımında zorluk yaşadım.	8	38	3	15
Sınıf yönetimi dersinde sadece teorik bilgiler verildi ve uygulama yoktu. Uygulamada zorlandım.	7	33	4	20

Tablo 5, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yaşamış oldukları zorlukları göstermektedir. Örneğin, sınıf hakimiyeti kurma ve disiplini sağlama konusunda (ÇÜ ve HK %45) ve öğrencilerin ders süresinde söz alması ya da konuşması konusunda (ÇÜ %41; HK %35) zorluk çekmektedirler. Diğer zorluk ise zamanın verimli kullanılamaması yönündedir (ÇÜ %38; HK %15). Kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülememesi

konusunda da benzer zorlukla görülmektedir (ÇÜ %33; HK %20). Buradaki veriler adayların edinmiş oldukları bilgileri uygulayamadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca adaylar, sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir: *Sınıf yönetimi ile ilgili yeterli birikimim olduğunu düşünmüyorum, stajda hissettim* (ÇÜ-11). *Öğrenciler belli bir süreden sonra sıkıldı ve arkadakiler dersten koptu* (HK-17). *Öğrencilerin yetersiz konuşmalarını engellemekte zorlanıyorum* (ÇÜ-5). *Öğrenciler derslere karşı çok ilgili, bu da söz hakkı verirken sıkıntıya neden oluyor* (ÇÜ-9; HK-6). *Sınıf hakimiyeti ve konuya ilgi çekmede sıkıntım var* (ÇÜ-12; ÇÜ-8).

Uygulama öğretmenleri adayların sınıf yönetimi konusunda çok eksiklikleri olduğunu (%60); disiplini sağlama, kural koyma, dersi sağlıklı yürütme konularında bilgilendirilmeleri gerektiğini (%40); sınıfa hakim olamadıklarını (%30); sınıf ile iletişim kuramadıklarını (%50); öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları anlamadıklarını (%10); sürekli derse girmeyen ve not vermeyen öğretmene karşı öğrencilerin tutumlarının çok farklı olmasından dolayı öğretmen adaylarında özgüven eksikliğinin hissedildiğini (%20) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra adayların kendilerini gerçek öğretmen olarak görmediklerini ve öğrencileri tanımadıkları için onlarla fazla samimi olmalarının sınıf yönetimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

### **3. Uygulamadaki ders araç ve gereçleri/materyal kullanımı**

ÇÜ öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu akıllı tahtayı kullanmayı bildiklerini (% 82) ifade ederken HK öğretmen adayları % 62 oranında bildiklerini ifade etmektedirler. Ancak diğer adaylar akıllı tahta kullanmayı bilmediklerini ve okulda akıllı tahta kullanılmasıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını ya da hiç kullanmama eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Bazı adaylar "Lisansta akıllı tahta kullanımıyla ilgili eğitim verilmesi çok önemlidir" ifadesini kullanmışlardır (ÇÜ % 14; HK % 15). HK-9 "Tek teknolojik aletin projeksiyon ve bu nedenle öğretim sağlıklı gerçekleşmiyor.", ÇÜ-16 ise "Uygulama öğretmeni dinlemenin akıllı tahtaya yüklenmiş olduğunu söyledi ama etkinliği ben kendim okudum çünkü tahtanın nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgi sahibi değildim." şeklinde ifade kullanmışlardır.

Uygulama öğretmenleri adayların okula yeterince hazırlıklı geldiklerini ve bilgisayar, projektör, akıllı tahta gibi materyalleri kullanmada iyi olduklarını belirtmişlerdir (%80). Bazı okullarda internetin tam olmamasından dolayı zaman zaman teknolojiye problem yaşandığı da belirtilen konular arasındadır. Bazı adayların konuları ders araçları kullanmadan konu anlatımı şeklinde sunduklarını ya da kendi hazırladıkları materyallerle ders yaptıklarını ve teoriyi pratiğe dökemediklerini (%40) ifade etmişlerdir. Kendi hazırladıkları materyallerde bir önceki ders ile temanın ve dil bilgisi yapılarının örtüşmediğini ve öğrencilerin bu nedenle ilgilerini kaybettiklerini (%30) belirtmişlerdir.

### **6. Uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanın bilgi/dönütlerinden yararlanma**

Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin oldukça deneyimli olduğunu ve yararlandıklarını ifade etmişlerdir (ÇÜ%70; HK%40). ÇÜ, özellikle sınıf yönetimi dersinde dönütlerin çok yararlı olduğunu (%80) ifade ederken az da olsa öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı konusunda da dönüt alanlar olmuştur (%10). Ancak uygulama öğretmenin ders anlatırken gelmemesi dolayısıyla dönüt alamayan ya da yeteri kadar yararlanamayan (%9) aday da vardır. HK öğretmen adaylarının aldıkları dönütler sınıf düzeni (%30) ile öğrencilerle ilgili bilgi (%10) olmuştur.

Uygulama öğretmenleri, dönüt verme konusunda adayların karşılaştıkları sorunlar ile ilgili konuştuklarını ve birlikte değerlendirme yaptıklarını (%50); çok iyi dinleyici olduklarını (%60) ve eleştirileri dikkate aldıklarını (%40) ifade ederken bazı adayların uygulama öğretmenin bilgi ve dönütlerinden yeterince yararlanmadıklarını ve kendi bildiklerini devam ettirmeyi sürdürdüklerini; eleştiri anında ise savunmaya geçtiklerini bunun da iletişimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Dönüt ve bilgilendirilmede çok yardım alınan konular: öğrenciler hakkında fikir alışverişi (%10); yazılı kağıtları (%10); proje ödevlerinin değerlendirilmesi (%10); yapılan yorumların dikkate alınması (%40); deneyimlerden faydalanma (%20) olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının yardım istedikleri konularla öğretmenlerin dönütleri arasındaki farklılıklar dikkat çekicidir.

Uygulama öğretim elemanının dönütlerinden yararlanma konusunda ÇÜ öğretmen adayları %24 oranında yararlanırken HK öğretmen adayları %20 oranında yararlanmıştır. ÇÜ öğretmen adayları etkili iletişim becerileri ve sınıf yönetimiyle ilgili görüşme gerçekleştirirken HK öğretmen adayları yansıtıcı düşünme açısından ve eksiklerinin tamamlanması konusunda bilgilendirildiklerini ve bunların yararlı olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra uygulama öğretim elemanının gel(e)memesinden dolayı dönüt alamayan adaylar da vardır.

#### 7. Uygulamadaki dönem başı ve dönem sonu anlatılan ders arasındaki fark

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının uygulamadaki anlattıkları ilk ve son ders arasındaki fark

ÇÜ	Dönem Başı (İLK)	N	%	Dönem Sonu (SON)	N	%
	Heyecanlıydım.	8	38	Sınıf yönetiminde iyiydim.	7	33
	Tedirgindim.	3	14	Konuya hakimdim.	4	19
	Konuya hakim değildim.	1	5	Kendimden emindim.	3	14
	Tereddütlüydüm.	2	9	Zamanı daha iyi kullandım.	3	14
	Sınıf hakimiyetinde zorlandım.	1	5	Verimliydim.	3	14
	Hitabet konusunda zorlandım.	1	5			
	Fark yoktu.	2	9			
<b>HK</b>	Heyecanlıydım.	9	45	Daha çok bilgi uyguladım.	3	15
	Çekingendim.	1	5	Daha deneyimliydim.	9	45
	Sınıf yönetimim kötüydü.	12	60	Sınıf yönetimi daha iyiydi.	3	15
	Tecrübesizdim.	4	19	Girişken ve özgüvenliydim.	3	15
	Fark yoktu.	3	15			

Tablo 6'da ÇÜ ve HK öğretmen adaylarının ilk ve son deneyimleri görülmektedir. ÇÜ öğretmen adayları ilk anlattıkları derste heyecanlandıklarını (%38), tedirgin (%14) ve tereddütlü (%9) olduklarını ifade etmişlerdir. Konuya hakim olma, sınıf hakimiyeti ve hitabet konusunda (%5) benzerlik göstermektedir. HK öğretmen adayları da benzer şekilde ilk anlattıkları derste heyecanlandıklarını (%45) ifade ederken en fazla sınıf yönetiminde (%60) yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Bunu tecrübesizlik (%19) ve çekingenlik (%5) izlemektedir. Uygulamadaki son derste ise öğrencilerin heyecanlarını yendikleri ve özgüvenli ve emin oldukları (HK %15; ÇÜ %14); konuya hakim oldukları ve sınıf yönetimi konusunda da fazla sorun yaşamadıkları (ÇÜ %33; HK %15;) görünmektedir. Ancak öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin gözlemleri arasında çok büyük fark olduğu gözlenmektedir.

Uygulama öğretmenleri adayların ilk ders anlatımında çok heyecanlı olma (%70), göz teması kuramama (%90), zamanı ayarlayamama (%50), ses tonu ve mimik konusunda yetersiz kalma (%70), kendi bilgilerini sınıf seviyesine göre ayıklayamadan anlatma (%40),

öğrenci bilgi seviyesine inememe ve düzen oluşturamama (%40), uygulamada zayıflık ve stajı angarya görme (%40), sürekli kendilerini anlatma çabasına girme (%20), öğrencinin söylediğine odaklanmama (%30), kullanılan yöntemlerin zayıflığı (%30), öğrenciye yaklaşım (%30), üşengeç ve isteksiz davranma (%20), çekingen olma (%10), her örneği bilememe (%20) gibi problemler yaşadıklarını ifade etmektedirler. Adayların son anlattıkları derslerde özgüven artması olduğu (%70), iletişimi daha rahat kurabildikleri (%60); geri dönüt alınabilecek etkinlikler yapabildikleri (%30), iyi dinleyici olabildikleri; zamanı iyi kullanabildikleri (%60); öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsedikleri (%40); öğrenciye olumlu dönüt verebildikleri (%30) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

### 8. Uygulama dönemindeki güçlü ve zayıf yönleri

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının uygulama dönemindeki güçlü ve zayıf yönleri

ÇÜ	ZAYIF		GÜÇLÜ			
	N	%	N	%		
	Sınıf yönetimi	7	33	İletişim	8	38
	Sorulara cevap verme	6	29	Sınıf hakimiyeti	7	33
	Zaman ayarlama	6	29	Konu hakimiyeti	3	14
				Öğrenci ilgisini çekme	2	9
				Ses tonunu ayarlama	1	5
				Yöntem ve teknikleri kullanma	1	5
				Öğrenci düzeyine göre dersi düzenleme	1	5
<b>HK</b>	Sınıf yönetimi	9	45	Sınıf hakimiyeti	4	19
	Ses tonunu kullanma	3	15	İletişim	1	5
	Heyecanlanma	3	15	Ders anlatma	1	5
	Okul yönetimi	3	15			

Tablo 7’de ÇÜ öğretmen adayları kendi zayıf yönlerini çoğunlukla sınıf yönetimi (%33), sorulara cevap verme ve zaman ayarlama (%29) olarak ifade ederken HK öğretmen adayları ise sınıf yönetimi (%45), ses tonunu kullanma, heyecanlanma ve okul yönetimi (%15) konusunda zayıf olduklarını açıklamışlardır. Güçlü yönleriyle ilgili ise ÇÜ öğretmen adayları iletişim (%38), sınıf hakimiyeti (%33) ve konu hakimiyetini (%14) öğrencinin ilgisini çekme (%9) ve ses tonunu ayarlama, yöntem ve teknikleri kullanma ve öğrenci düzeyine göre dersi düzenleme konusunda da güçlü olduklarını ifade etmiştir. HK öğretmen adayları ise güçlü yönleri olarak sınıf hakimiyeti (%19) ile iletişim ve ders anlatma (%5)’ı sıralamaktadır.

Uygulama öğretmenleri adayların zayıf yönlerinin kendinden emin olamama (%70), bilgiyi aktaramama (%90), zamanı ayarlayamama (%50), öğrenci düzeyine inememe (%40), uygulamada zayıflık ve stajı angarya görme (%40), tahta kullanımı (%40), sorumluluk almaktan kaçınma (%30), sürekli kendilerini anlatma çabasına girme (%20), öğrencinin söylediğine odaklanmama (%30), kullanılan yöntemlerin zayıflığı (%30), öğrenciye yaklaşım (%30), ders sonunu toparlayamama (%70), gelecek dersle ilgili ödev vermeyi unutma (%60) gibi problemlerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Adayların güçlü yönlerinin ise alan bilgisi (%80), materyal kullanımı (%60), bilgi birikimleri (%70), teknolojiyi kullanabilme kabiliyetleri (%80), olarak görülmektedir.

**9. Ekleme istedikleri diğer görüşleri:**

Öğretmen adayları kendi değerlendirmeleriyle ilgili başka bir görüş belirtmemiştir. Uygulama ğretmenleri ise sürecin ğretim elemanı ile çok dikkatli bir şekilde planlanmasının gerekliliğinin altını çizmiştir. Örneğin, adayların kaç kez ders anlatması gerektiğinin kendilerine bildirilmesi; planlanmanın daha içerikli olması ve adayların ilgili dokümanlarla okula gelmeleri yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca denetimlerin daha sık yapılmasının; adayların haftada bir defa yerine birkaç defa gelmesinin kendilerini daha iyi yetiştireceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Adayların sadece uygulama ğretim elemanının geleceği derslerle ilgili plan hazırlamak yerine her seferinde işbirliği içinde dosya hazırlığını zamanında yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. En büyük sorunun adayların niversite, KPSS hazırlık ve uygulama arasında sıkışmasına ve öğretmenlik uygulamasına odaklanamamaları olduğunu bildirmişlerdir.

**Tartışma ve Sonuç**

Okulların temel ihtiyaçları ışığında yeniden değerlendirme yapılması ve kuramsal olarak öğretmenlik eğitimi alanda gerçek problemlerin ortaya konulması için 1998’de yeniden yapılanma sürecine giren öğretmenlik eğitimi dünyadaki reform hareketlerinden yararlanması yönünde kararlar alınmış olmasına rağmen bu konuda hala bağı sorunlar olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalarda da (Dursun ve Kuzu, 2008; Parker, 2011; Altıntaş ve Grgeen, 2014; Taşdere, 2014; Kökçü, 2015) planlanmanın yeniden gözden geçirilmesi, atanma öncesi eksikliklerin ortadan kaldırılması, iletişim kurulamaması gibi soruların hala devam ettiği görülmektedir. Bu çalışmada da ğretmen adaylarının sınıf yönetimi, iletişim ve ulaşılan sonuçlar řu şekilde gruplandırılabilir:

1. Öğretmenlik uygulaması dersinde adayları fakültede kazanmış oldukları derslerden kuramsal olarak yararlanmakta ancak uygulama konusunda büyük zorluk yaşamaktadırlar. Özellikle sınıf yönetimi, iletişim, değerlendirme ve kayıt tutma konusunda yaşadıkları sorunlar dolayısıyla korku yaşadıkları, ğrenci seviyesini belirleyemedikleri için konuyu ğrenci düzeyine göre anlatamadıkları, ğrenci ile iletişim boyutunu oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğretmen adaylarının zayıf yönlerinin sınıf yönetimi, sorulara cevap vermede zorlanma ya da bilgiyi aktarma, tahtayı kullanma, zamanı ayarlama, ses tonunu kullanma, heyecanlanma ve okul yönetimi konusunda yetersiz kalma gibi sorunlar yaşadıkları, güçlü yönlerinin ise alan bilgisi, konu hakimiyeti, materyal kullanımı ve teknolojiyi kullanabilme kabiliyetleri olarak görülmektedir.

3. Uygulama ğretmenleri adayları eleştiriye açık, dinleyen, fikir alışverişinde bulunan ve deneyimlerden faydalanmaya çalışan kişiler olarak görmektedir. Ancak sadece bir gün uygulamanın ğretmen adaylarının ğrenci profilini tam gzleyemediklerine neden olduğu ve bunun da sınıf içi etkinliklere olumsuz yansıdağı, uygulama ğretim elemanının gel(e)memesi nedeniyle ders sunumlarının yeterince izlenememesinin ğretmen adaylarını olumsuz yönde etkilediği, aynı dönemde olan KPSS sınavlarına hazırlık nedeniyle uygulama okulundaki sorumluluklarına yeteri kadar odaklanamadıkları görüşü ağırlık kazanmıştır.

**neriler**

Öğretmen adaylarının gerçek ğretim ortamlarında izlenmeleri ve olası sorunların yerinde ve zamanında çözümlenmesi bu alanda karşılaşılan problemlerin çözülmesi açısından

önemlidir. Geleceğin nesillerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının tam donanımlı olarak hayata atılabilmeleri için gerek uygulama öğretmeni gerekse uygulama öğretim elamanının adaylara zamanında olumlu ve olumsuz dönüt vermeleri zorunlu bir sorumluluktur. Öğretmen adaylarının da aydınlık, çağdaş, bilgiyi aktaran değil öğrencinin bilgiye ulaşarak bulması yönündeki sorumluluklarını bilerek öğretmenlik uygulaması derslerini daha ciddiye alması gerekmektedir. Günümüz koşullarında sınavlara hazırlanmadan çok daha önemli yapı taşlarından birisi gerekli sorumlulukları içselleştirebilmek ve üzerimize düşen bu sorumlulukların kısa süreli değil tüm yaşamımız boyunca ileriye atılan bir yatırım olduğunu bilerek davranış sergilemek sadece öğretmenleri yetiştiren kurum, akademisyen ve ortamın değil eğitim kurumlarında görev alacak öğretmen adaylarının da birincil önceliği olmalıdır. Bu nedenle gerçek öğretmenlik ortamında yapılacak/alınacak tüm sorumluluklar ileride öğretmen adaylarının deneyimlerinde hem kendilerine hem de onları model öğretmen olarak gören tüm eğitim sürecindeki öğrencilere büyük katkı sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine örüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*. Volume 9/8 Summer, 197-208.
- Chitpin, S., Simon, M., ve Galipeau, J. (2008). Pre-service Teachers' Use of the Objective Knowledge Framework for Reflection During Practicum. *Teaching and Teacher Education* 24, 2049-2058.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. In J.A. Boydston (Eds.), the Middle Works of J. Dewey, Vol. 9. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dursun, Ö. Ö., 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.
- Foster, E., ve Stephenson, J. (1998). Work-based Learning and Universities in the UK: A Review of Current Practice and Trends. *Higher Education Research and Development*, 17: 155-170.
- Freeman, D., ve Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Fuller, F. F., ve Brown, D. (1975). Becoming a Teacher, (in: K. Ryan (Ed.) *Teacher Education*, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, University of Chicago Press.
- Hutton, M. (1989). Learning From Action: A Conceptual Framework. In *Making Sense of Experiential Learning*. (Ed. S.W. Weil ve I, McGill). Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.

- Krk, Y. (2015). Türkçe ğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve ğretmenlik Uygulaması Dersleri Kapsamında Uygulama ğretmenleri Hakkındaki Grşleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*. Volume 10/15 Fall, 585-600. <http://dx.doi.org/10.7827/turkishstudies.8835>
- Lave, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In D. Kirshner, and J. Whitson (Eds.). *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-6.
- Lonergan, N., ve L.W. Andersen. (1988). Field-based Education: Some Theoretical Considerations. *Higher Education Research and Development*, 7. 63-77.
- MEB Mevzuat (1998/2493). ğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim ğretim Kurumlarında Yapacakları ğretmenlik Uygulamasına İlişkin Ynerge. *Tebliğler Dergisi*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 13.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Mer, A. (2010). Self-Reported Problems of Pre-Service EFL Teachers Throughout Teaching Practicum. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10) 2, 199-226.
- Myers, C. ve Simpson, D. (1998). Re-creating Schools: Places Where Everyone Learns and Likes It. Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, CA.
- Paker, T. (2008). ğretmenlik Uygulamasında ğretmen Adaylarının Uygulama ğretmeni ve Uygulama ğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23, 132-139.
- Paker, T. (2011). Student Teacher Anxiety Related to the Teaching Practicum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 207-224.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi ve ğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama ğretmenleri ve ğretmen Adaylarının Grşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 3, s. 31-55.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stanton, T.K., ve Giles, D.E. (1989). Curriculum Development for Long-distance Internships. In *Making Sense of Experiential Learning*. (Ed. S.W. Weil ve I, McGill). Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Staynoff, S. (1999). The Tesol Practicum: An İntegrated Model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 145-151.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2001). The Reform of Pre-Service Teacher Education in Turkey (in Ronald G. Sultana (ed.), *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean*



Region: Case Studies in Educational Innovation, New York, NY: Peter Lang. S. 411-432.

Takkaç, M. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları ve Sorunları. (Edt. A. Sarıçoban ve H. Öz). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic. Volume 9/2 Winter, 1477-1497.

Yan, C. ve He, C. (2010). Transforming the Existing Model of Teaching Practicum: A Study of Chinese EFL Student Teachers’ Perceptions. Journal of Education for Teaching. <http://www.tandfonline.com/loi/cjet20>. html adresinden 23.05.2016 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (1998a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: Mart.

Yükseköğretim Kurulu (1999). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.