



## Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri

### Evulations of Science Teachers Regarding the Classes of School Experience and Teaching Practices

**Mehpare Saka**, *Trakya Üniversitesi*, [mehparesaka@gmail.com](mailto:mehparesaka@gmail.com) ORCID: 0000-0001-9730-8607

**Öz.** Araştırmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, lisans eğitimleri sırasında almış oldukları Okul deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili düşüncelerini almak ve özellikle mesleği icra ederken bu derslerde edindikleri bilgi ve deneyimleri ne kadar yansıtabildiklerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, devlet üniversitesinden mezun olup, Türkiye'nin farklı illerine bağlı devlet okullarında kadrolu görev yapan 29 gönüllü Fen Bilgisi Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma türünde olup veriler, literatür ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun okul deneyimi dersinde, doğru ve yeterli yönlendirme almadıkları ve uygulama öğretmenlerinin engellemeleri, yetersiz bilgilendirmeleri ve yeni yaklaşımları uygulamamalarından kaynaklı verimli bir süreç geçirmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin ise genelde sadece bir ders anlatımı şeklinde uygulandığı ve değerlendirmeler konusunda yetersizlikler yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu dersler kapsamında edindikleri deneyimleri mesleğe yeterince aktaramadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi, öğretmen

**Abstract.** This research study aims at gathering the views of science teachers regarding the classes of school experience and teaching practices and especially finding out how much science teachers can reflect their gains from these two courses they take during their undergraduate education on their professional teaching lives. In this direction, this study was carried out with the assistance of the 29 interviewer science teachers who volunteered for this study, graduated from the state universities in Turkey and have been hired in the different provinces. This study has used qualitative research technique and an open-answer survey has been implemented. The content analysis method has been used for analyzing the survey results. The findings indicate that most of the science teachers have expressed that they could not receive proper and satisfactory guidance relevant to these classes, and they could not have a productive learning processes at their undergraduate due to the learning barriers formed by the instructors, unsatisfactory teaching, and teaching style not introducing new approaches regarding School experience. The findings about the class of Teaching Practices indicate that the class is implemented as one class and it is detected that not enough necessary assessments are used during the class. Consequently, most of the science teachers involved in this research study state that they cannot reflect the gains from these classes to their professional teaching.

**Keywords:** Teaching practices, school experience, teacher

## SUMMARY

### Introduction

Reaching the desired education quality and achieving the goals of education are closely related to the performance of a teacher in classroom. Because of that, a particular interest is given to classroom performance related issues in the recent years and we observe more studies on this field (Denizoğlu, 2008). Thus defining the ideal behaviors of a teacher in classroom enable us to determine insufficiency in classroom performance. As an important of teacher training, the class of Teaching Practices has an importance to assist teacher candidates to develop themselves and enable them to reflect their learning from theoretical classes to their professional teaching experiences. With the revised teacher training program, started in 1998 and finalized in 2006, the classes of Teaching Practices and School Experience were included in the training of teachers. According to Flavers, teacher candidates, by taking the class of Teaching Practices, can pass to a new stage in their lives by getting some experiences in this class from being students to teachers who take responsibility of teaching others. Therefore, the experiences in the field are an inevitable part of teacher training programs (Conderman, Morin ve Stephens, 2005). The literature review exhibits that the studies are prepared on the relation between teacher candidates and the classes of Teaching Practices and School Experience, and none study found on the reflection of the skills and knowledge on the professional teaching experiences. However, the reflection of education and training before starting professional life on the professional teaching life is a key data and information for developing compatibility of teachers. In this meaning, this study tries to answer the question "What are the views and the suggestions of teachers on the reflection of the experiences gained by the education and the trainings before being active teachers on their professional lives?"

### Method

This research is built on a qualitative analysis technique, and the study expects an assessment from the teachers about the two classes those give the opportunity to experience teaching and observe. The interviewers who involved in this study are twenty nine teachers with the experiences of teaching between 1 and 6 years who graduated from a state university in Turkey and have been hired by the Ministry of National Education in the different provinces of Turkey. The age range is between 23 and 29 and 7 of the teachers are female while the rest 22 teachers are male. 11 questions have been included in the interview questions to develop an understanding of how the teachers approach to the classes and the influence of these classes on their teaching performances (Patton, 1987). In these questions, the teachers are asked about how these classes are taught, the schools the teachers complete their trainings, the instructors of these two classes, and their experiences in these classes. Also, this study tries to detect how much these classes influence their teaching experiences in the schools they are hired by the Ministry of National Education. In the analysis of the qualitative data, a content analysis technique is utilized and the codes and the themes are formed in order.

### Results

As the consequences of the study, we have determined that the teachers have been obligated to take these classes and they have been passive receivers. Although the teachers have expressed that they have benefited from these classes in terms of observing differences among students and their behavioral patterns and comprehend the relationship between teacher and students, they have stated that observing the students with the different profiles in the different schools would be more fruitful for them. As a results of indicate that the teachers have had the opportunity of

experiencing teaching only once during these classes at average. Even though they have declared that they have been active during these classes, they could not benefit enough as expected. The teachers have made complaints about the instructors and the professors responsible for these classes because they could get proper and sufficient guidance from them. Especially, the teachers following the traditional approaches could motivate them appropriately and these teachers as instructors in classrooms have shown the candidate teachers a classical teacher profile. Most of the teachers involved in this study suggest that a relatively better coordination between the university department and the teachers as role models in the schools might improve the training conditions for trainees. Regarding the main goals of these classes to carry the theories they learn at university to their professional experiences, the teachers express that their undergraduate education occurs away from the classroom environment and experiencing teaching and they face many difficulties in their teaching experiences. As a continuation of the problems they have regarding the reflection of these two classes on their teaching experience, some teachers state that they have benefited from these classes to know relatively more about students by observing them. The teachers who observe the teaching conditions, techniques used in teaching and applications at schools state that they have gained some utility from the classes and they have spent effort to carry the experience they gained at these classes to their teaching experiences. The teachers stating that these classes have had positive influence on their teaching planning and timing express that they do not take the teachers they have met as instructors at the schools they have completed their trainings as their role models.

## **Discussion and Conclusion**

According to the findings obtained, show that teachers do not have enough experience in these courses. it is suggested that the process of this process be co-ordinated in a more cooperative manner, especially by re-auditing for the purpose of the co-operation of the school-faculty. It is recommended that educational faculties, especially those aiming to raise qualified teachers, follow the progress of the course and the progress of the teacher candidates in accordance with the contents of these application courses.

## GİRİŞ

Bireyin çeşitli olay ve durumlar karşısında nesnel bir şekilde doğru karar verebilmesi için yaşadığı çevredeki olaylarla ilgili gözlem yapabilme ve bu olaylarla ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilme becerisine sahip olması gerekir. Özellikle çağdaş öğretim yaklaşımlarının hedeflediği bireyin çevresini anlayarak yorumlarken, beraberinde karmaşık durumlara çözüm getirebilme becerileri (Yaşar, 1998) eğitim sürecinin önemli hedeflerinden biridir. Çalışmalar eğitimde öğretmenin uyguladığı öğretim şeklinin, öğrencinin başarısında etkili olduğunu belirtirken, TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınav sonuçlarında yüksek performans gösteren ülkelerin özellikle bu başarılarının öğretmen kalitesini artırmakla mümkün olduğu belirlenmiştir (Bütüner ve Güler, 2017; PISA, 2015).

Öğretim sürecinin etkili bir unsuru olan öğretmenlerin öğrencilerde beklenen becerileri kazandırabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu davranışları kazandıracak bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Geddis (1993) in “öğretim söylenen, öğrenim hatırlanan” (s. 676) ifadesinde olduğu gibi geleneksel yaklaşımdaki öğretmenin bilgi aktarıcı rolü, günümüz eğitim modellerinde değişikliğe uğrayarak öğretmenin bilgi uzmanı değil, öğrenmenin gerçekleşmesinde yol gösterici rolü ile yer değiştirmiştir (Jackson ve Lewis, 2010). Bu değişim öğretmenlerin daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları ve devamında bunu yeni yaklaşımlara uygun bir şekilde öğretimde uygulamaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalar, öğretmen eğitiminde öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkinin karmaşıklığı ile birlikte bunun öğretim sürecini nasıl etkilediği (Loughran, 2006) ve öğretmen eğitiminin sadece bilgi vermek değil bir adım ilerleyerek öğretmen ve öğretmen adaylarının deneyim ile birlikte, onların ihtiyaç, beklenti ve kaygılarını belirleyerek bunun öğretim sürecini nasıl etkileyebileceğini anlamak üzerine gidilmesi (Nilsson, 2008) gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitim süreci, teorik bilgiler ve uygulama deneyimlerinin bağlantısı yanında (Retallick ve Miller, 2010), değişen öğrenme ve öğretme kuramları ile birlikte özellikle öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik alan bilgisi bileşenlerini bir araya getirip dönüşümü gerçekleştirebilecek uygulama becerilerini sağlamayı amaçlaması gerekir (Grossman, 1990; Nilsson, 2008; Park ve Oliver, 2008; Shulman, 1998). Bir öğretilerde olması gereken temel beceriler olarak ifade edilen alan bilgisi, pedagoji bilgi, program bilgisi şeklindeki bileşenler yanında, asıl önemli olanın öğretmenin bu bilgi temellerini bir araya getirip, duruma en uygun şekilde filtre ederek uygulamaya geçirecek bilgi ve becerisinin olmasıdır (Elbaz, 1983; Verloop, 1992). Öğretim uygulamaları, öğretmen adayının bilgi potansiyellerini keşfederek sahip olduğu kişisel çalışma teorisini geliştirmesini amaçlarken, yapılan araştırmalar öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki entegrasyonun zayıflığını ortaya koymakta ve bunun uzun süredir devam ettiğini belirtmektedirler (Torm, Löfström, EisenSchmidt, ve Paul, 2012).

Eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutan öğretmen yetiştirme programları (Korthagen, 2004; Özcan, 2012) ile ilgili ülkemizde öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik MEB ve Üniversite temsilcileri tarafından 1998 yılında başlatılan çalışma, 2002 yılında “eğitime-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” şeklinde ana başlıklar olarak düzenlenmiştir. Yine MEB ve YÖK tarafından 2002 yılında başlatılan ve 2008 yılında her alana özgü yeterlik alanları belirlenen çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir. Öğretmen eğitiminde de 1998 yılında başlayan düzenlemeler son olarak 2006 yılında değişikliğe uğrayarak öğretmenlerin alanlarına özgü daha derinlemesine bilgi ve beceri donanım ile yetiştirmeleri amaçlanmıştır (Dinçer ve Kapisız, 2013; MEB, 2008). Bu amaçla özellikle uygulama derslerine ağırlık verilerek Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri 2006 yılına kadar birinci ve dördüncü sınıflarda programa dahil edilirken (YÖK, 1998) 2006 yılından sonra sadece son sınıfta uygulanması şeklinde değişikliklere gidilmiştir. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme

Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi süresince kazanılmış olan bilgi ve becerilerin gerçek okul ortamında önce gözlem ardından uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi amacıyla programda yer alan derslerdir (Dursun ve Kuzu, 2008; Kana, 2014; YÖK, 1998). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme konusunda pek çok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemiz eğitim programlarında da uygulama süreçlerinin sınıf öğretmenliği, okul öncesi ve özel eğitim bölümleri için benzer süre ve içeriğe sahipken, özellikle fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik öğretmenliği bölümlerinde bu süre ve içeriğin yetersiz olduğu görülmektedir (Bulunuz ve Bulunuz, 2015; OECD, 2014).

Öğretmen eğitiminin temel taşlarından biri olan uygulama eğitimleri, gerçek ortamı öğretmen olarak hissetme ve yaşamanın yanında, doğrudan uygulamalarla deneyim kazanılarak nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Cruickshank ve Armaline, 1986; Paker, 2008). Dewey'nin de vurguladığı gibi öğretmen eğitiminde uygulama deneyimi gerçekleştirilmesi, öğretmen adayının model alacağı öğretmenden edineceği bilgilerin yanında öğrenci ile öğretmen adayının birbirine geçişini sağlayan önemli bir süreçtir (Posner, 2005; Poulou, 2007; Zeichner, 1990). Öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama süreçleri sahip oldukları bilgi, beceri, davranış ve inanışlarını aktarma ortamı sağlar. Uygulama deneyimleri, teori ve uygulama arasındaki birlikteliğin farkındalığını sağlamayı amaçlarken (Ojanen ve Lauriala, 2006) bir yandan da öğretmen adayının sahip olduğu teorik bilginin değerlendirmesini, zihinsel süreçte sistematik ve disipline edilmiş bilgilerinden yararlanma konusunda bakış açısı geliştirmesini sağlamaktadır. Teorik bilginin uygulamaya geçirilmesi ve zihinde detaylandırılması süreci teorik bilginin özümsemesinden daha zor bir süreçtir. Öğretim uygulamaları, kavramsal bilgi işleme süreçlerini geliştirme, süreçle birlikte aktive etmeyi sağlama ve biliş üstü farkındalığın uyandırılmasında öğretmen adaylarına önemli katkı sağlar. (Ojanen ve Lauriala, 2006). Öğretmen eğitimindeki uygulama deneyimlerinin, öğretmen adaylarının doğru meslek seçimi, pratik beceriler kazanma, öğretmen adayının kendini bir öğretmen gibi hissederek öğrencilikten öğretmenliğe geçişine yardımcı olmak ve öğretime yönelik tutumunu geliştirmek şeklinde sayısız faydasından bahsedilmektedir (Conderman, Morin ve Stephens, 2005). Özellikle öğretmen adayının öğretim süreçlerinde sunulan teorik ve kavramsal bilgileri daha iyi anlamalarında uygulama deneyimlerinin önemli düzeyde etkili bir yol olduğu belirtilmektedir (Hopkins, 1995).

Yukarıda birçok öneminden bahsedilen uygulama deneyimlerini lisans eğitiminde verimli bir şekilde alamayan öğretmen adaylarının, mezun olduktan sonra edindikleri bilgi ve becerileri ne düzeyde gerçekleştirip sınıf ortamına aktarabildiklerini ancak öğretmen olduktan sonra gerçek sınıf ortamına geldiklerinde öğrenmeleri sakıncalı bir durum oluşturabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarında oynadığı önemli rol düşünüldüğünde, hizmet öncesi kazanması gereken yeterliliklerin ne düzeyde olduğunun mesleğe başladıktan sonra çocuklar üzerinde denenerik görülmeye çalışılması çocukların geleceğini olumlu olduğu kadar olumsuz yönde etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede sadece teori aktarımı değil bu teorinin mümkün olduğunca, yeterli ve doğru bir şekilde uygulamaya geçirilmesi gerekir. Bu anlayışla eğitim fakültelerinin kredisi en yüksek dersleri olan ve meslek öncesi önemli bir deneyim sağlaması gereken Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin hizmete başlayan öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği ve mesleki uygulamalara yansımalarının nasıl olduğunun sorgulanması öğretmen yetiştiren kurumların dikkate alması gereken önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunluğun öğretmen adayları ile gerçekleştirilen ve onların deneyimleri üzerinden (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Karaca ve Aral, 2011; Oğuz, 2004; Özdemir ve Çanakçı, 2005; Özmen, 2008; Sevim ve Ayas, 2002, Sılay ve Gök, 2004; Yeşil ve Çalışkan, 2006; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008) yaptıkları değerlendirilmelere yönelik çalışmalar olduğu

görülmektedir. Bununla birlikte çok az çalışmada (Bozok, Özdemir ve Eraslan, 2016; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe, 2016) öğretmenlerin bu derslerle ilgili deneyimlerine başvurulduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda ise Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ve yaşanan deneyim süreçlerinin ana problem cümlesini oluşturmayıp genel olarak bütün lisans eğitimlerinin değerlendirmesi üzerine yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Oysaki hizmet öncesi verilen eğitimin mesleğe yansımalarının ne düzeyde ve ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi verilen lisans eğitiminin yeterliliğinin belirlenmesi yanında daha da geliştirilebilmesi için önemli bir veri kaynağı oluşturabilir. Bu amaçla yapılan bu çalışmada “Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında almış oldukları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları deneyimler ve mesleğe yansımaları ile ilgili düşünce ve önerileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni (Merriam, 2002) üzerine kurgulanarak, öğretmenlerin, öğretmen eğitiminde uygulama ve gözleme deneyimi sağlayacak Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirmesini yapmaları ve mesleki uygulamalarına bu derslerin yansıma durumlarını değerlendirmeleri beklenmiştir. Temel nitel yorumlayıcı araştırma, insanların yaşadıklarını nasıl yorumladıklarını ve deneyimlerine kattıkları anlamlarla ilgilenir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda bu çalışmada da bir grup öğretmenin yaptığı değerlendirmelerden yola çıkarak betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, ölçüt örnekleme türündedir. Bu amaçla bir devlet üniversitesinin Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra MEB tarafından atanarak Türkiye’ nin farklı bölgelerinde görev yapan 29 gönüllü öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubu belirlenirken aynı üniversitenin aynı bölümünden mezun olmaları ve özellikle mesleğe başlamaları ile görev süreleri arasında çok fazla zaman geçmemiş olmaması bir ölçüt olarak alınmıştır. 1 ile 5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin yaş aralığı 23- 29 arasında olup, 22’si bayan, 7’ si ise erkek öğretmenden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında almış oldukları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili cevaplayıcıların/ öğretmenlerin bakış açısıyla yaşanan durumu algılayabilmemiz amacıyla (Patton, 2014) açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. 11 tane açık uçlu sorudan oluşan anket formu konu ile ilgili literatür taraması ve YÖK (1998, 2007) ve MEB Mevzuatının Okul deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili oluşturulan içerikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Sorularda öğretmenlerin bu derslerin uygulanma biçimleri, uygulama okulları, uygulama öğretmenleri ve sorumlu öğretim elemanları ile bu süreçte yaşadıkları deneyimleri açıklamaları istenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşadıkları bu deneyimlerin, MEB öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra öğretimlerine etkisi olup olmadığı ve bu dersler sırasında yaşadıkları deneyimler sonucunda ortaya koydukları önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu 2 alan uzmanı tarafından da incelenerek öğretmenlere yönlendirilmiştir. Bu amaçla gönüllü olarak çalışmaya dahil öğretmenlerle sosyal medya üzerinden iletişime geçilmiş ardından sorular e-mail yoluyla gönderilmiştir. Öğretmenlerin soruları yanıtlaması için bir süre kısıtlaması yapılmamış olmakla birlikte 1 ay içerisinde cevaplar gönüllü bütün öğretmenler öğretmenlerden tarafından yine e- mail yoluyla araştırmacıya gönderilmiştir.

## Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı öğretmenlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili deneyimlerine yönelik yorumları ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmakta olup veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle bu derslerin kazandırmaya çalıştığı amaçlar ve sürecin nasıl işlemesi gerektiğine yönelik hazırlanan yönergeler (YÖK, 1998; YÖK, 2007 ) ve bu derslerin öğretmenlik mesleki becerilerinde neyi geliştirmeyi amaçladığı ve katkısına yönelik literatür taraması yapılmıştır. Yapılan bu taramalar sonrası öğretmen adaylarının görüşlerine dayanan verilerin analizinde önce kodlar ardından temalar oluşturulmuştur. Açık kodlama sistemi ile gerçekleştirilen analizlerde tümevarımsal bir yaklaşım (Patton, 1987) benimsenmiş olup yapılan yorumlarla ilgili bir kod oluşturulup, elde edilen kodlar temaların altında birleştirilmiştir. Kodlama ve temalar araştırma güvenilirliğini sağlamak için farklı 2 araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan analiz sonuçları ortaya çıkan kod ve temalarla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu ortaya çıkan uyumsuzluklar giderilmiş ve görüş birliği sağlanan kategorilere son hali verilmiştir. Ortaya çıkan kategoriler bulgularda sunulurken yüzde ve frekans olarak sunulmasının yanında, analizleri daha açıklayıcı hale getirebilmek için öğretmen adayları Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak, onların ifadelerinden düzeltme yapılmadan birebir doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi kapsamında öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere yönelik açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların analiz sonuçları sunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin okul deneyimi dersine yönelik süreçte yaşadıkları deneyimlere dair bulgular Tablo. 1 de görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Okul Deneyimi dersine yönelik edindikleri deneyimler

	f	%
Okul deneyimi dersine başlangıçta istekli sonradan formalite olarak devam etme	5	17.2
Okul deneyimi dersine zorunluluk olarak devam etme	17	58.6
Okul deneyimi dersine istekli devam etme	6	20.6
Sadece gözlem yapmaktan dolayı fayda sağlamaması	16	55.1
Mesleği tanıma fırsatı vererek mesleki fikir edinmeyi sağlaması	12	41.3
Öğretmenlik duygusunu sağlaması	2	6.8
Gerçek ortamı görmeyi sağlaması	11	37.9
Öğrenciyi tanımayı sağlaması	6	20.6

Öğretmenler çoğunluğu aldıkları okul deneyimi dersi konusunda bir faydası olmadığı (f=16) görüşünde olduğu görülmektedir. Sadece gözlem yapmanın (f=16) onlara bir katkısı olmadığını belirten öğretmenlerin yine çoğunun bu dersi zorunluluktan (f= 17) devam ettiği görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu dersin uygulamaları ile ilgili bazı ifadeleri görülmektedir.

*Okul deneyimi dersi için sadece gözlem ve alışmaya dayalı bir süreç olduğundan benim için teorik ders olarak kalmıştır (Ö2)*

*Başlarda benim isteğim basmakalıp birlikte etkin olarak derslere katılmadığımız için tabiri caizse “gereksiz” ya da “vakit kaybı” olarak nitelendirmelerden dolayı psikolojik olarak zorunluluk hissettim ve uygulamanın bir faydasını görmedim (Ö3)*

*Okul deneyimi dersi arka sıralarda oturup gözlem yaparak geçiriyorduk. Bu uygulamanın bize fazla bir şey katmadığını düşünüyorum. Çünkü ders dinlemek öğrenci olarak yıllardır yaptığımız bir şeydi. Burada rolümüz daha farklı olsa da işlevimizde oradaki öğrencilerden hiçbir farkımız yoktu. Pasif bir konumdaydık. (Ö6)*

*Mesleği fiilen tanıma adına güzel bir izlenim oldu (Ö15)*

*Mesleğin nasıl yapılacağını, derslerde nelerin yapıp nelerin yapılmayacağını gördüğüm dersti (Ö19)*

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi bazı öğretmenler, Okul Deneyimi dersi ile birlikte mesleki farkındalık duygusunu kazandığını (f= 12) ve özellikle gerçek ortamda öğrenciyi tanımak açısından faydası olduğunu belirtmişlerdir (f=6). Ayrıca öğretmenler bu dersle birlikte gerçek sınıf ortamını görmenin faydalı olduğundan (f= 11) ve öğretmenlik duygusunu kazanmayı sağladığını (f= 2) bahsetmişlerdir.

Tablo.2 de öğretmenlerin lisans eğitiminin son sınıf bahar döneminde gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik edindikleri deneyimler

	f	%
Öğretmenlik uygulaması dersine istekli devam etme	12	41.3
Öğretmenlik uygulaması dersine isteksiz devam etme	7	24.1
Öğretmenlik uygulaması dersine başlangıçta isteksiz sonradan istekli devam etme	10	34.4
Okul deneyimine göre daha istekli- verimli / daha aktif/ faydalı/ eğlenceli bulunması	11	37.9
Deneyim eksikliğinden kaynaklı yetersiz faydalanma	14	48.2
Sadece bir defa anlatım yapılmasının eksikliği	16	55.1
Gerçek sınıf ortamını yaşamayı sağlaması	5	17.2
Tecrübe sağlaması	7	24.1
Öğretmen adayının kendini değerlendirmesini sağlaması	3	10.3

Yapılan analizlerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersine istekli devam ettiğini (f=12) belirtirken, yine yakın sayıda öğretmen bu derse olan ilgilerinin daha sonradan arttığını (f=10) belirtmişlerdir. Bu ilgi değişiminin sebebini ise Okul Deneyimi dersi ile kıyaslayarak, kendilerini bu uygulama kapsamında daha verimli bularak, kendilerini faydalı hissetmelerinden kaynaklı (f= 11) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmenlik uygulaması ile ilgili öğretmenlerin açıklamaları bulunmaktadır.



*Daha anlamlı ve verimliydi benim açımdan. Sınıf havasını hissettiğim nelerle karşılaşabileceğimi az çok anladığım zamanlardı (Ö1)*

*“Öğretmenlik Uygulaması “ ise bende öğretmenlikle ilgili daha bir farkındalık yaratan bir dersti.(Ö7)*

*“Okul deneyiminden daha eğlenceli hali vardı çünkü artık top bizdeydi. Bizlerin derslere dâhil olması konuları anlamamız sınıfla haşır neşir olmamız bir sınav hazırlayıp uygulamamız öğretmenlik uygulamasında gerçekten körelen heyecanımızı tekrardan hatırlattı.” (Ö18)*

*“(+)Bir iki kez dahi olsa sınıfta ders anlatabilmiş olmak güzeldi.*

*(-)Derslerde bizim anlatımlarımıza az yer veriliyor oluşu olumsuz bir durumdu. “(Ö9)*

*“Öğretmenlik uygulamasında artık öğretmenliğe hazır bir birey olarak gittim. Ancak tek eksik tecrübeydi. Onun için de güzel bir başlangıç oldu” (Ö11)*

*Sadece 4. sınıfa sıkıştırılmış derslerdir bunlar. Okul deneyimi için bir dönemin faydalı olduğunu düşünüyorum. Fakat öğretmenlik uygulaması zaman açısından yetersizdir. Çünkü öğretmen adayları tek bir dersteki performanslarına göre bu derslerden geçer not alıyorlar. (Ö4)*

Yapılan yorumlarda da görüldüğü gibi öğretmenlik uygulaması sürecinde tek anlatım yapmaktan (f=16) dolayı öğretmenlerin bazıları bu uygulamaların yetersiz olduğunu (f=14) ifade etmişlerdir. Katkı açısından öğretmenler bu derslerle gerçek sınıf ortamını yaşamamanın (f=5), tecrübe kazanmanın (f=7) ve kendi kendini değerlendirme olanağı sağlamasının (f=3) önemini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında uygulama okullarından kendilerinden sorumlu Uygulama öğretmenleri ile ilgili yorumları Tablo.3 de özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki uygulama öğretmenlerini değerlendirmesi

	f	%
Rehberlik yapıldı	7	24.1
Kısmen rehberlik yapıldı	1	3.4
Rehberlik yapılmadı	21	72.4
Uygulama öğretmenin öğrenci merkezli anlatım yapması	4	13.7
Uygulama öğretmenin yeni yaklaşımlardan uzak/ geleneksel yaklaşımla anlatım yapması	18	62.0
Uygulama öğretmenin deneyimlerini paylaşmaması	8	27.5
Uygulama öğretmenin, öğretmen adaylarının derslere katılımını istememesi / öğretmen adaylarına mesafeli davranış sergilemesi	6	20.6

Tablo.3 incelendiğinde uygulama okullarında sorumlu uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapma konusunda çoğunlukla yetersiz oldukları (f=20) belirtilmiştir. Yeterli (f=7) ya da kısmen yeterli (f=2) rehberlik yapan uygulama öğretmenlerinin ise az sayıda olduğu belirlenmiştir.

*“staj öğretmenimizin bize olan rehberliği, uygulamaları çok hoştu. Bizim öğrencilerle iletişime geçmemizi ve bunun nasıl yapılması gerektiğinin farkına vardırı” (Ö7)*

*“Benim okulumdaki öğretmen çok deneyimliydi. O yüzden nerede ne yapması gerektiğini, nasıl davranması gerektiğini çok iyi biliyordu. Sınıf dağılsa çok rahat topluyordu. Ders işlerken, hangi etkinlikte öğrencilerin daha iyi öğrendiğini bildiğinden, onları uyguluyordu. En güzeli de bilgisini sonuna kadar, elinden geldiğince bizimle paylaşıyordu bizlerin de deneyim kazanması açısından” (Ö19)*

*“Okul deneyiminde sınıfın arkasına geçip oturmamız isteniliyordu. Bizden sorumlu öğretmen bizlerle çok alakadar oluyordu ve derslerde kargaşa hakimdi” (Ö13)*

*Okuldaki öğretmenin çizdiği sınırlardan çıkamadığımız için iki dönem de izleme ağırlıklı olmuştur. (Ö28)*

Yine öğretmenlerin yukarıdaki örnek açıklamalarda da görüldüğü gibi uygulama okullarında görevli olan Uygulama öğretmenlerinin genelde deneyimlerini paylaşmadığı (f=8) ya da öğretmen adaylarının derslere katılımını istemediği (f=6) anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıftaki öğrencilerin dikkatini dağıttığı, uygulama öğretmenlerinin derslerinin dinlemesinden rahatsız oldukları ya da uygulama öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olduğu gibi gerekçelerle öğretmen adaylarının katılmalarını istemedikleri ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin konu ile ilgili farklı durumlara yönelik açıklamalarından örnekler görülmektedir.

*Okuldaki öğretmenin çizdiği sınırlardan çıkamadığımız için iki dönem de izleme ağırlıklı olmuştur. derse alma konusunda mümkün olduğunca kaçınılırız. ısrarlarımızla giriyoduk derslere. (Ö28)*

*..... Bizi yönlendirme ya da bize rehber olma durumundan ziyade engelleme çabaları hissedilir derecedeydi. Felsefe; iyi olan kazansın mantığı görünümde güçlü olan kazanır sonucu ile işleyip bir eğitimden ziyade bulunan ortamda rekabetin hissettirildiği bir süreçti. (Ö3)*

*Bizleri daha çok dışarda tutmaya çalıştılar. Sadece devam durumunu inceleyip alacağı özel derse baktı açıkçası. (Ö9)*

Ayrıca öğretmenlerin aşağıda verilen açıklama örneklerinde de görüldüğü öğretmenler, Uygulama öğretmenlerinin çok az kısmının öğrenci merkezli (f= 4) genelde ise öğretmen merkezli yaklaşımlarla ders anlatımı yaptıklarını (f=18) ve bununda kendi aldıkları eğitimle uyumadığını ve doğru örnekler olmadıklarını söylemişlerdir.

*"Okuldaki hocamız eski bi öğretmendi öğrendiğimiz yapılandırıcı öğrenme yollarını bilmiyordu, eski yöntemleri kullanırdı. Bilgisayardan bir şeyler okutur yazdırırdı çocuklara, çok fazla etkinlik yapmazdı, deney ise gördüğüm kadarı ile gösteri deneyi şeklinde olurdu"(Ö21)*

*"Staj öğretmenimiz çok yıllık bi öğretmendi. Dersi tam olarak benim ortaokulda olduğum yıllardakinin aynısı şeklinde işliyodu. Çok şaşırımtım o kadar müfredat değişti, etkinlikler eklendi vs ama sonuç yine aynıydı". (Ö28)*

*"Staj öğretmenim dersi sadece anlatım ve soru-cevap ile işliyodu. Bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum"(Ö20)*

Tablo. 4 de öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kendilerinden sorumlu olan öğretim elemanının uygulama ve rehberliği ile ilgili yorumlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki sorumlu öğretim elemanını değerlendirmesi

	f	%
Yeterli rehberlik/ yönlendirme yapılması	4	13.7
Kısmen yeterli rehberlik / rehberlik yapılması	12	41.3
Yeterli rehberlik / yönlendirme yapılmaması	18	62.0
Sadece dönem başı toplantı yapılması	14	48.2
Sadece bir defa ders anlatımı değerlendirilmesi yapılması	22	75.8
Sadece dönem sonu not verilmesi	18	62.0

Öğretmenler Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini aldıkları sırada kendilerinden sorumlu öğretim elemanlarına yönelik değerlendirmelerinde genelde eksik (f= 12) ya da yetersiz (f=18) yönlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çok az öğretim elemanın (f= 4) yeterli yönlendirme yaptığı ifade edilirken, yine yapılan analizlerde öğretim elemanlarının genelde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının başında sadece bir defa toplantı yaptıkları (f= 14) görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinden alıntılar bulunmaktadır.

*"Kendi lisans hocam adına söyleyeyim, pek ilgilenmedi. Bizler peşinde koştuk hocamızın neler yapacağımız konusunda. Sanırım üniversitedeki hocalarımız da bu dersleri pek önemsemiyorlar." (Ö19)*

*"Fakat öğretmenlik uygulaması zaman açısından yetersizdir. Çünkü öğretmen adayları tek bir derste performanslarına göre bu derslerden geçer not alıyorlar. (Ö4)*

*Hiçbir yönlendirilmede bulunulmadı. Yalnızca gidin yoklama alınıyor. İzin hakkınız yok denildi." (Ö11)*

*"Çok iyi bir rehberlik aldığımız söylenemez aslında. Sadece uygulama dersimizde dinlemeye gelindi ve bunun kritiği yapıldı." (Ö15)*

*"Olumlu anlamda bir yönlendirmesi olmadı. Tek yaptıkları okula gidip geldiğimizi kanıtlayan devam durumunu takip etmek oldu. Ama okula giderken neler yapıyorsunuz, size bir faydası var mı, daha verimli ve yararlı olabilmesi için neler yapabilir? vs diyen olmadı." (Ö25)*

Yukarıda öğretmenlerin yapılan rehberlik konusundaki açıklamaları yanı sıra öğretim elemanlarının okul deneyiminde çoğunlukla sadece dönem sonu değerlendirme yaptıkları (f= 18), öğretmenlik uygulamasında ise sadece bir defa ders anlatımı dinledikleri (f= 22) görülmektedir.

Tablo.5 de öğretmenlerin okul deneyimi dersi sırasında kullandıkları uygulama kitabına yönelik görüşleri sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kullanılan uygulama kitabına yönelik değerlendirmesi

	f	%
Uygulama kitabı olmaması/ bilgisi olmaması	7	24.1
Uygulama kitabının uygulanmasının çok mümkün olmaması	5	17.2
Uygulama kitabının içeriğinin yetersiz olması	9	31.0
Uygulama kitabının içeriğinin kısmen yeterli olması	5	17.2
Uygulama kitabının içeriğinin yeterli olması	3	10.3

Okul deneyimi dersi kapsamında kullanılan uygulama kitabı ile ilgili öğretmenlerin bir kısmı bu kitaptan hiç haberleri olmadığını ve kullanmadıklarını (f= 7) belirtirken, bir kısım öğretmen bu kitabın içeriğinin yetersiz (f= 9) olduğunu belirtmiştir. Bir kısım öğretmen ise bu kitabın uygulanmasının zor olduğunu (f= 5) ifade etmiştir. Öğretmenlerin uygulama kitabı ile ilgili açıklamalarından örnekler aşağıdaki gibidir.

*"kitabın içeriği çok iyi. Stajyer öğretmen için gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin okulda yaşayacağı her durumla ilgili başlıklar mevcut."*

*"( hocam bizde bu kitap yoktu. Biz de oradaki başlıkların birçoğunu gerçekleştirdik ama kitapsız.)" (Ö23)*

*"uygulama kitabıyla tanışmadım, bilmiyorum ne demem gerektiğini" (Ö14)*

*"Uygulama kitabımız yoktu." (Ö17)*

Yapılan analizlerde uygulama kitabının yeterli olduğunu (f= 3) ya da kısmen yeterli olduğunu (f= 5) belirten az sayıda öğretmen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde lisans eğitimi boyunca edindikleri bilgi ve becerileri bu derslere aktarmadaki yeterlikleri Tablo.6 da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde lisans eğitiminde aldıkları bilgileri aktarabilmelerine yönelik değerlendirmeleri

	f	%
Teorik bilgiyi uygulamaya <u>aktarabilen</u>	19	65.5
Teorik bilgiyi uygulamaya <u>aktaramayan</u>	6	20.6
Teorik bilgiyi uygulamaya <u>kısmen aktarabilen</u>	3	10.3
Faydalı olan dersler: 3. 4. Sınıf derslerinin/ öğretim derslerinin/ pedagoji derslerinin faydası	6	20.6

Tablo.6 incelendiğinde öğretmenlerin lisansta aldıkları ders içeriklerindeki bilgilerini Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine aktarım konusunda çoğunlukla yetersiz oldukları (f= 19) oldukları görülmektedir. Lisans eğitimlerini bu derse aktarabildiğini (f= 6) ya da kısmen aktarabildiğini (f= 3) belirten öğretmenlerin ise daha az olduğu belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili örnek açıklamalarına yer verilmiştir.

*"Kesinlikle alakası yok. Fakülte dersleri ayrı bir dünya sınıfta ders anlatmak bambaşka bir dünya" (Ö1)*

*"hayır. 4 yıl boyunca öğrendiğimiz çok şey işe yaramadı öğretmen olunca bunun sebebi öğretmenlik uygulaması derinde her konuya yer veremememiz olabilir" (Ö20)*

*"Tam olarak taşıyamadım. Çünkü Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim aldık fakat daha önce de söylediğim gibi bu yaklaşımı uygulatabileceğim öğrenci potansiyeli çok zayıftı." (Ö24)*

*"Öğrenci iken öğretim yöntemlerinde ders anlatışımız, stajda bunu yakalayamamış olmamız en azından gözlemleyemememiz bizlere kitap bilgilerini yaşattığımızı düşündürüyordu. Çünkü hep yapılandırmacı bir sunum hazırlamak, ödev teslimi etmek ve gözlemlerimizde bunu görememek vaktin yetmemesi bize bunu gösteriyordu ama öğretmen olduğumuzda aslında ister istemez aldığımız derslerin fikrin, görüşlerin içimize işlediğini bizlerin derslerimizi klasik yöntemle anlatışımız bile aslında farkına varmadan yapılandırmacı bir şekilde anlattığımızın farkında o ortam içine girince diğer öğretmenlerin derslerini görünce ve staj gözlemlerimiz ile kendimizi kıyaslayınca yani daha doğrusu okul bitince ve hayata atılınca bunu içimize sindirdiğimizi hayat kuralı gibi benimsediğimizi yani bir alışkanlık yaptığımızı anladık." (Ö18)*

*"Alanıma oldukça hâkim olduğumu düşünüyorum. Bu nedenle yeterince taşıdığımı düşünüyorum." (Ö20)*

*"Çok değil aslında, çünkü benim derste anlattığım konu lisans eğitiminde görmediğim bir konuydu. Kısıtlamalar için ve kazanım için bayağı bir hazırlanmam gerekti ama eğitim bilimleri derslerinde öğrendiğim yöntemleri uygulama fırsatı buldum, bu olumlu bir yöndü benim için" (Ö15)*

"Açık konuşmak gerekirse üniversitede aldığımız teorik dersleri bir öğretmen olarak uygulamak çok zor. Bu uzun zaman ister. Bunun için o kadar teorik ders yerine öğretmenlik uygulamasını arttırıp daha donanımlı tecrübeli bir öğretmen yetiştirilmeli." (Ö11)

"Asla düşünmüyorum. 4 yıl boyunca laboratuvar uygulamaları dışında aldığımız dersleri teori; öğretmenlik uygulamalarını ise pratik olarak görüyorum. Ve bunları ayıran kalın bir çizgi var bence. Elbette ki astronomi, modern fizik, evrim gibi dersler öğretmen olacak bir bireyin sınırlarını genişleten derslerdi ve gerekliydi fakat öğretmeyi öğrenmediğimiz 4 yılın sonundaki bu dersle sudan çıkmış balık gibi olduğumuz da bir gerçek." (Ö16)

Yapılan açıklamalarda da görüldüğü gibi öğretmenler genelde lisansta edindikleri bilgilerin gerçek ortamda karşılaştıkları durumlarla uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler lisans eğitimini taşıyabildiğini belirten öğretmenlerin ise daha çok öğretim uygulama dersleri ve pedagoji derslerinin uyumundan bahsettikleri (f= 6) ve bu ders içerik ve uygulamalarının faydasını / karşılığını gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo. 7 de öğretmenlerin görev yaptıkları süre zarfında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri mesleki uygulamalarına yansıtıp yansıtamadıkları ve yansıtılabildilerse hangi durumlardan faydalandıklarına yönelik yönelik analizler bulunmaktadır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde edindikleri deneyimleri mesleğe aktarabilme durumu ve katkı sağladığı durumlar

Mesleğe Aktarabilme Durumu	f	%
Mesleğe katkısı olmaması	15	51.7
Mesleğe katkısı olması	7	24.1
Mesleğe kısmen katkısı olması	10	34.4
Katkı Sağladığı Durumlar	f	%
Uygulama öğretmenlerini model alma	5	17.2
Öğrenciyi tanımayı sağlaması	20	68.8
Gerçek sınıf ortamında yapılabilecekleri fark etmeyi sağlaması (yöntem- teknik Hangi yöntemlerin uygun olduğunu fark etmemi sağladı)	6	20.6
Sınıf yönetimine/ Sınıf disiplinine katkısı olması	14	48.2
Nelerin yapılması nelerin yapılmaması konusunda katkısı olması	5	17.2
Dersi planlama/ zaman yönetimine katkısı olması	4	13.7

Tablo 7 incelendiğinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde edindikleri bilgi ve deneyimlerin mesleğe katkısının olmama (f= 15) durumunun, kısmen olma (f= 7) ve katkısı olma durumundan (f= 7) daha fazla olduğunu göstermektedir. Mesleğe katkısı olduğunu belirten öğretmenlerin ise özellikle öğrenciyi tanımalarına (f= 20) yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu durumlarla ilgili ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

"Öğrencilerin nasıl düşündüğü ve ne kadar sürede dersle ilgilenebildiklerini gözlemlemiş oldum. Öğretim sürecini nasıl planlamam gerektiğini, süreyi nasıl etkili kullanabileceğimi öğrenmiş oldum"(Ö10)

*“Stajyerlik (okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması) dönemi boyunca aldığım eğitimi ders içeriklerine taşıyabilme imkânı buldum diyemem. Yapmış olduğum tek sunuma ne sığdırılabilir bilemiyorum. Eksiklerimi görebilmek, eksiklerimi giderebilmek için sunum sayılarının artırılması gerekir.” (Ö25)*

Yapılan yorumlarda öğrenciyi tanıma yanında bu derslerin uygulamalarında Tablo.7 de de görüldüğü gibi (f= 14) sınıf yönetimi konusunda da farkındalıkların yaşanarak mesleğe aktarımının sağlandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte yine yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi öğretmenler, uygulamalarda gerçek sınıf ortamını görmenin (f= 6), derslerde hangi durumda neler yapılıp yapılmamasının farkında olmanın (f= 5) ve dersi planlama ve zaman yönetimini öğrenmelerini ve meslekte uygulamalarına (f= 4) katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca az sayıda öğretmen, uygulama öğretmenlerini model alarak (f= 5) mesleki uygulamalarında edindikleri deneyimleri kullanabildiklerini ifade etmiştir.

Tablo.8 de öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları süreçleri değerlendirerek uygulamalara yönelik önerilerine yer verilmiştir.

**Tablo 8.** *Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik önerileri*

	f	%
Zaman artırılmalı	18	62.0
Öğretmenlik uygulaması süresi artırılmalı	20	68.9
Okul deneyimi süresi azaltılmalı	5	17.2
Okul deneyimi erkene alınmalı	6	20.6
Farklı okullarda staj yapılmalı	24	82.7
Uygulama öğretmeni doğru seçilmeli	18	62.0
Lisans öğrt elemanı.- uygulama öğrt. arasında uyum olmalı	14	48.2
Öğretim elemanı daha fazla ilgilenmeli	12	41.3
Diğer okul işleri öğretilmeli	3	10.3
Sadece son sınıfta olmamalı/ daha alt sınıflardan başlanmalı	14	48.2

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özellikle bu derslerin süresinin artırılması (f= 18) önerisinde bulunduğu görülmektedir. Sürenin artırılması önerisinde bulunan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin artırılması (f= 20) ve lisans son sınıfta değil daha erken dönemlerde bu derslerin uygulamalarının yapılması (f= 14) gerektiği yönünde öneride buldukları görülmektedir. Daha önceki bölümlerde öğretmenlik uygulaması sırasında tek bir anlatım yapılmış olmasının bu öneride etkili olduğu aşağıdaki yorumlarda görülmektedir.

*“Süre daha uzun olmalı daha fazla deneyim sahibi olmalıydık. Staj yaptırılacak okul çok iyi seçilmeli. staj yapan öğretmene bir şeyler katmayı gerçekten istemeli ve zaman ayırmalı” (Ö23)*

*“Ders için ayrılan zamanın kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle üniversitenin ilk yılından başlanarak uygulanması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum. Böylece bu mesleği yapamayacağını anlayan kişiler için geç kalınmamış bir zaman olacak, benzer şekilde istekli olan adaylar için de teşvik edici olacaktır” (Ö16)*

*“Okul deneyimi için zaman yeterliydi ancak öğretmenlik uygulamaları bir yıla dağıtılmalıydı.” (Ö29)*

*“Farklı okullarda staj yapmayı isterdim. Çünkü okulları, öğrencileri ve öğretmenleri karşılaştırma imkânımız olurdu. Farklı öğrenci modelleri ile karşılaşacaktık.” (Ö17)*

Bununla birlikte okul deneyiminin süresinin fazla (f= 5) olduğu yönünde açıklamaların yanında bu dersin son sınıfta değil daha önceki senelerde başlamasının uygun (f= 6) olduğunu düşündükleri görülmektedir. Süre konusunda yapılan yorumların yanı sıra öğretmenler, bir öğretmen adayının sadece bir okulda değil birden fazla okulda bu derslerin uygulanmasını yaşamalarının uygun olduğu önerisinde bulunmuşlardır. Aşağıda bu önerilere yönelik örnekler bulunmaktadır.

*“Çeşitlilik olması her zaman daha iyidir. Staj yaptığım okul .....’da şahane bir okuldu ancak şu an köy okulunda öğretmenlik yapıyorum. İmkanların çok olduğu okulda staj yapmak ve sonrasında köy okulunda bu uygulamaları sağlamak çok zor.” (Ö29)*

*“Bence farklı okullarda staj yapmak hatta daha fazla staj yapmak tek gün değil de çok daha verimli olabilirdi. Hatta okullar gelir düzeyine göre seçilse daha farklı gelir düzeylerinde staj yapılırsa daha iyi olur.” (Ö22)*

Yapılan yorumlara göre özellikle öğretmenlerin, okul kültürü, okulun bulunduğu sosyal yapı, öğrenci farklılığı gibi değişkenlerin farklılığın gözlenmesi açısından farklı okullarda uygulamalar yapılmasının (f= 22) uygun olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Yine Tablo.8 incelendiğinde öğretmenlerin uygulama okullarındaki görevli olarak belirlenen uygulama öğretmenlerinin daha önceki bulgularda da belirtildiği (bkz. Tablo.3) gibi yapması gereken görev ve sorumlulukları yerine getirememesinden kaynaklı yetersiz oldukları ve bunun dikkate alınarak uygulama öğretmenlerinin seçilmesi (f= 18) gerektiği ifade edilmiştir. Yine yukarıda yapılan açıklamalarda da görüldüğü gibi öğretmenler, uygulama öğretmenlerinin bu dersler kapsamında yeterince rehberlik yapmamalarının bu derslerin amacına hizmet etmede yetersizlik yarattığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, daha önce verilen analiz bulgularında da görüldüğü gibi (bkz. Tablo.4) öğretim elemanlarının daha verimli çalışması gerektiğini (f= 12) belirtilirken, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasında uyumun sağlanması (f= 14) gerektiği ifade edilmiştir.

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Çalışma kapsamında, lisans eğitimi alarak öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren hizmet içi öğretmenlerin, lisans eğitimleri sırasında almış oldukları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili yaşadıkları deneyimleri incelenerek, mesleki uygulamalarına (olası) katkısı ve bu derslerle ilgili önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde öğretmen görüşlerine dayanarak elde edilen veri analizlerine göre ortaya çıkan sonuçlar sunularak tartışılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin, Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha verimli ya da daha zevkli şeklinde kıyaslamasını yaptıkları Okul Deneyimi dersine genelde zorunluluk olarak devam ettikleri belirlenmiştir. Bunun sebebinin ise *“Okul deneyimi dersini arka sıralarda oturup gözlem yaparak geçiriyorduk.”* ifadesinde olduğu gibi daha çok sınıfta arka sıralarda *“pasif”* konumda olmaktan kaynaklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu ders kapsamında öğretmenlerin pasif alıcı konumunda olmaktan dolayı fazla bir verim alamadıkları görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğretmen adaylarının genelde bu dersten memnun oldukları ve verimli zaman geçirdiklerini belirttikleri görülmektedir (Yenilmez ve Ata, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelere göre Okul Deneyimi

dersinde gerçek sınıf ortamını görmenin özellikle öğrenci farklılığı ve davranış biçimlerini gözlemlene fırsatı ile birlikte doğal ortamda sınıfı ve öğretmeni izlemenin mesleki bakış açısı kazandırdığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarında da öğretmen adaylarının gerçek doğal ortamda özellikle farklı öğrenci profillerini görmenin ve öğretmen-öğrenci iletişimini anlamının faydasını gördükleri belirlenmiştir (Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin, 2011; Yenilmez ve Ata; 2012). Yine bu çalışma kapsamında öğretmenler, tarafından yapılan önerilerde de bu duruma vurgu yapılarak farklı okullarda bu uygulamaların yapılmasının farklı profilleri görmek açısından fayda sağlayacağı, hem öğrenci hem öğretmen hem de okulun bulunduğu sosyal yapının farklı profilleri tanımak açısından faydalı olacağına dikkat çekmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hem Okul Deneyimi hem de Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yapıldığı uygulama okullarının belirli kriterler belirlenmeden seçim yapıldığını göstermektedir. Bu doğrultuda gözlem sürecinin anlamlı hale gelmesi için okul seçimlerinin ve sürecin daha detaylı değerlendirmeler yapılarak gerçekleştirilmesi ve aynı zamanda farklı okullarda gözlem yapmanın öğretmen adaylarının gözlem süreçlerinin zenginleşmesini sağlanabilir. Bununla birlikte sürecin önemli bir unsuru olan uygulama öğretmenlerinin rehberlik konusunda genelde yetersiz oldukları ve öğretmen adaylarının bundan olumsuz etkilenerek, motivasyonlarının düşmesi sonucuna ulaşılmıştır ki bu sonuç ülkemizde yapılan bazı çalışma sonuçlarında da görülmektedir (Baştürk, 2009; Dinçer ve Kapısız, 2013; Kana, 2014; Koç ve Yıldız, 2012; Saracaloğlu ve diğ., 2011; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010; Yeşilyurt ve Semerci, 2012). Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, özellikle uygulama öğretmenleri tarafından kabul görmeyip sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir ki yine benzer çalışma sonuçları bu durumu desteklemektedir (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut; 2012). Ayrıca öğretmenlerin dikkat çektiği diğer bir sonuç ise özellikle bazı uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını dışarda tutmaya çalıştığı ve adayların deneyim yapmalarına engel olmalarıdır. Bu verilerle birlikte öğretmenler, uygulama öğretmenlerinin öğretim elemanları ile eş güdümlü çalışmaları ve gerekli bilgilendirmelere sahip olarak doğru yönlendirmeler yapabilecek düzeyde seçilmeleri gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Dolayısıyla uygulama sürecinin önemli bir parçası olan uygulama öğretmenlerinin belirlenmesinde, okul seçiminde olduğu gibi belirli ölçütlere göre seçilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda seçilen uygulama öğretmenlerinin de yapılan uygulamalarla ilgili ayrıntılı bir şekilde eğitim sürecine tabi tutularak sürecin amacına uygun gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Yazılı olarak birçok öğretmen yetiştirme programında yer alsa da (MEB), bazı programlarda tam olarak bir sistematiğe ulaşmayan uygulama öğretmenlerinin görevleri (Aspfors, Fransson, 2015) ve öğretmen adaylarının hangi niteliklerine ve nasıl katkıda bulunulacağına dair rollerinin belirsizliği (Darling-Hammond, 2010; Feiman-Nemser, 2001; Graham, 2006; Russel ve Russel, 2011) hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri için sorun yaratmaktadır. Uygulama öğretmenleri bir yandan sınıftaki öğrencilerin öğretmeni iken bir yandan da öğretmen adaylarının danışmanı ve yönlendiricisi rolündedir. Bu sebeple uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları zorlaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda, uygulama öğretmenlerinin önceliğinin doğal olarak öğretmen adaylarından ziyade öğrencileri olurken öğretmen adaylarını göz ardı eden davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Clarke, Triggs ve Nielsen, 2013). Dolayısıyla uygulama öğretmenlerinin seçimi için detaylı kriterler belirlenmemekle beraber içinde bulunduğumuz dönem itibarıyla, Öğretmenlik Uygulama sürecindeki değerlendirme değişikliği nedeniyle de öğretmen yetiştiricilerin öğretmen adaylarını değerlendirmeleri kısıtlanmıştır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>). Bu nedenle uygulama öğretmeni olabilmenin kriterlerinin daha detaylandırılarak uygulamaya koyulması ve danışmanlık konusunda teorikten ziyade uygulamaya dönük eğitimler almaları ve takip edilmeleri gerekliliğinin yanında öğretmen yetiştirenlerin gözlemlerinin de dikkate alındığı eğitim süreçleri planlanmalıdır.



Diğer önemli bir sorun uygulama öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerin ne olması gerektiği ile ilgili tam olarak bir fikre sahip olmamalarıdır. Uygulama öğretmenleri Okul deneyimi ve Öğretmenlik uygulamalarında büyük sorumluluğa sahip olmaları (Bullough ve Kauchak, 1997; Shulman, 1998) yanında, yapılan uygulamalardaki rolleri ve (Clarke ve diğ., 2013; Darling-Hammond, 2006; Korthagen, 2008; Zeichner, 2010) Öğretmenlik uygulama derslerinin içerikleri konusundaki bilgi eksikliklerinden dolayı öğretmen adaylarının verimli bir şekilde öğretim uygulamaları yaşamalarına engel olabilmektedirler (Darling-Hammond, 2010; Graham, 2006). Özellikle uygulama öğretmenlerinin görev tanımlarının eksiklikleri öğretmen adaylarının da görev tanımları ve uygulamaları açısından eksiklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Darling-Hammond, 2010; Graham, 2006; Russel ve Russel, 2011; Koç ve Yıldız, 2012). Bununla birlikte öğretmenlerden elde edilen verilere göre, rehberlik yapmaya çalışan uygulama öğretmenlerinin çoğunun da yeni yaklaşımlardan uzak öğretmen merkezli öğretimler gerçekleştirdikleri ve bunun da öğretmen adaylarına pek katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hacıbrahimoğlu (2016)' nun yaptığı araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine ilişkin olumsuz ve öğretmen merkezli metaforlar oluşturdukları sonucu bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenler, okul deneyimi sürecinde sorumlu öğretim elemanları konusunda ise önceki bazı çalışmaların (Saracaloğlu ve diğ., 2011) aksine, çoğunlukla sadece dönem başında yetersiz yönlendirmeler yapmalarının yanında yine sadece dönem sonu rapor toplama şeklinde bir süreç izlemelerine vurgu yapmış ve bu duruma yönelik düzenlemelere gidilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Beraberinde daha önceki çalışma (Gökçe ve Demirhan, 2005; Şahin, Erdoğan ve Aktürk, 2007; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013) sonuçlarında olduğu gibi öğretmenler tarafından özellikle uygulama öğretmenin seçimi yanında öğretim elemanı- uygulama öğretmeni arasında iletişim ve düzenlemenin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır. Elde edilen bir diğer sonuçta Okul deneyimi dersi kapsamında kullanılan uygulama kitabının yetersizliği ve nasıl uygulanması gerektiğine yönelik yönlendirmelerin eksikliği olarak belirlenmiştir. Bu sonuç 1998' de hazırlanan uygulama kitapları sonrası değişime uğrayan öğretmen yetiştirme programlarının dikkate alınarak gözden geçirilip düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinde ise öğretmenler, okul deneyimi ile kıyaslama yaparak "*daha eğlenceli, daha verimli*" şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır çünkü öğretmenler bu derslerde ders anlatımları yaparak daha aktif pozisyonda yer almışlardır. Doğal öğretim ortamında öğretmenliği yaşamının verdiği olumlu durum yanında, öğretmenler ders anlatımlarının sadece bir defa yapılmış olmasının yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Yine öğretmenler özellikle bu dersle ilgili önerilerinde, bu duruma vurgu yaparak öğretmenlik uygulama dersinin daha uzun tutularak, sadece bir dönemlik ve tek bir ders anlatımı şeklinde olmayıp, daha fazla ders anlatımı yapılmasına imkân verilmesini önermişlerdir. Beraberinde öğretmenlerin açıklamalarında da görüldüğü gibi bu derslerin sadece son sınıfta değil daha erken dönemlerde başlanması, öğretmenlikteki teorik birçok bilgi ve becerinin uygulamaya geçirilmesi noktasında önemli bir adım oluşturabilir. Yine öğretmenlerin yaptığı yorumlardan, bu derslerden sorumlu öğretim elemanlarının sadece bir defa ders anlatımı gözlemi yaparak not verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının okul deneyimi dersi kapsamında da dönem sonu not verme sistemi uygulamaları yanında yetersiz yönlendirme ve bilgilendirme yaptıkları belirlenmiştir. Süreçte öğretmen adayları daha çok uygulama öğretmenleri ile bir arada olsalar da bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde diğer bir etken olan öğretim elemanlarının da bu dersler kapsamında daha derinlemesine planlamalar oluşturarak hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri ile işbirlikli bir yol izlemeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğretim elemanlarının özellikle Öğretmenlik uygulaması dersinde daha fazla sayıda öğretim uygulamalarını gözleyerek öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunmaları gerektiğini göstermektedir.

Lisans eğitimi sadece teorik bilginin içeriğe alınmadığı uygulamanın da önemli olduğu bir süreç olmakla birlikte verilen eğitimin teorik ve uygulama kısmının birbiri ile uyumlu ve birbirini tamamlayıcı şekilde gerçekleşmesi gerekir. (Oonk, 2009). Ancak bu çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin çoğu özellikle Öğretmenlik uygulaması dersi öncesi aldıkları derslerden edindikleri bilgi ve becerileri bu derslere aktaramadığı ya da kısmen aktarabildiği ortaya çıkan önemli sonuçlardan bir diğeridir. Öğretmenlerin “Alakasız” şeklinde belirttikleri bu uyumsuzluğun, lisans teorik bilgilerin nasıl aktarılması gerektiği konusuna daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Oysaki bu derslerin hepsi bir bütünün yani öğretmenlik eğitiminin birer parçasıdır. Bununla birlikte bir kısım öğretmen, bazı derslerin uygulamalarda faydası olduğunu belirtirken bu derslerin ise daha çok öğretime yönelik dersler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hangi öğretmenlik programı olursa olsun verilen bütün derslerin birbirleriyle entegrasyonu sağlanacak şekilde öğretmen adaylarına aktarımı sağlanmalı ve bu konuda da özellikle öğretim elemanlarının ortak çalışmalarla öğretim süreçlerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren öğretmenlerin lisans eğitimleri ile ilgili değerlendirmelerine yönelik Bozok ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin lisans eğitimlerinde uygulamaya dönük eğitimin artırılması gerektiği görüşünü ortaya koymuştur. Beraberinde bu uygulamaların ise özellikle öğrencilerle karşılıklı etkileşimle gerçekleşmesi ihtiyacına da vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte özellikle öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğinin uygulamasına yönelik daha fazla fikir hatta deneyim sahibi olmalarının öğretmen adaylarına daha fazla katkı sağlayacağı görüşünü ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe (2016) tarafından matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmada lisans eğitimleri boyunca teorik ve uygulamalı derslerin yanı sıra Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde de yaşadıkları süreç ve edindikleri deneyimlerin mesleğe katkısının yeterli düzeyde olmadığı ve öğretim sürecinde bu derslerde edindikleri bilgi ve deneyimlerin öğretmenlik sırasında yaşadıkları sorunlarla baş etmede yeterince katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlik lisans programlarının daha fazla uygulamaya yönelik ve bu uygulamaların ise sadece son sınıflarda değil, belki birinci sınıftan itibaren uygulanmaya başlaması adayların mesleki donanımlarının daha iyi olmasını sağlarken, bir yandan da gerçek sınıf ortamına alışmaları yanında öğrenme süreçlerini artıracak ve öğretmen olduklarında daha fazla deneyimle daha az tecrübesizlik yaşamalarını sağlayacaktır.

Uygulama derslerinin en temel amacı, bireyin mesleğe başlamadan önce deneyim kazanarak eksiklerini fark etmeleri ve yaşadıkları deneyimlerle daha iyi bir öğretim gerçekleştirmelerini amaçlanmaktadır. Ancak bu çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin çoğu bu dersler kapsamında yaşadıkları süreci mesleğe aktarmadıklarını, bir kısım öğretmen ise kısmen aktarabildiği belirtmiştir. Bunun birlikte bu derslerin mesleki sürece katkısı olduğunu belirten öğretmenlerin daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin ise yukarıdaki bölümlerde de belirtildiği gibi özellikle öğrenciyi tanımak konusunda fayda sağladıkları görülmektedir. Bir grup öğretmeninde özellikle doğal ortamda öğretimin nasıl gerçekleştiği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini gözlemlene ve uygulama açısından faydalandıklarını ve mesleğe aktarmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca dersi planlama ve zaman yönetimine katkısı olduğunu belirten öğretmenlerin yanında, az sayıda uygulama öğretmenin ise model olabildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında bu derslerin mesleki yansımalarının yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmakta ve dolayısıyla bu derslerin daha etkili hale gelecek bir içerikte düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte sadece yazılı program oluşturulması değil özellikle uygulayıcıların yani hem uygulama öğretmeni hem öğretim elemanı hem de öğretmen adayının daha bilinçli ve eş güdümlü çalışması sağlanmalıdır.

Öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulamalarının temel amacı teorik ve pratik bilginin mantıklı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009; Korthagen, 2008). Öğretmen eğitimindeki temel zorluk pratik ve teorik bilgi ve uygulamalar

arasındaki farklılıktır. Öğretmenin bilgisinin yanında özellikle öğretim becerisinin öğrencinin başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. TIMMS ve PISA gibi uluslararası sınav sonuçlarına göre yüksek performanstaki ülkeler özellikle bu gelişimin öğretmen kalitesini artırmakla mümkün olduğunu belirtmektedirler (Bütüner ve Güler, 2017; PISA, 2015). Verloop (1991) un öğretmen eğitiminde uygulama deneyimlerinin öğretmen eğitiminin önemli temellerinden biri olmakla birlikte öğretmen eğitiminin kör noktası (Oonk, 2009) ifadesindeki kör nokta olma durumunu ortadan kaldırmak için öncelikle fakülte – okul işbirliğinin üzerine gidilmesi ve eğitimcilerin daha planlı, sistemli ve konuya hâkim bir şekilde süreci yönetirken, sürecin diğer parçası olan öğretmen adayları ve devamında öğretmenlerden sürekli dönütler alınarak gelişimin sağlanmasının bu süreci daha verimli kılacağını göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Avcı, E.K. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519- 2536.
- Aydın, S., Selçuk A. ve Yeşilyurt, M. (2007). "Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II dersine ilişkin görüşleri" (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 75-90.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Becit, G., Kurt, A.A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri, *Anadolu üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Bozok, A., Özdemir, T. ve Eraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*. 13 (36), 100-113.
- Brooks, V. (2006). A 'quieter evolution'? The impact of training schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379-393.
- Bullough, R.V. & Kauchak, D. (1997). Partnerships between higher education and secondary schools. Some problems. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 23(3), 215-234.
- Bullough, R.V., Young, J. & Draper, R.J. (2004). One-year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(4), 365-394.
- Bütüner, S. Ö. ve Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 161- 184.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2013). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 457-471.
- Conderman, G., Morin, J. & Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49(3), 5-10.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Cruickshank, D. R. & Armaline, W. D. (1986). Field experiences in teacher education: Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education*, 37 (3), 34-40.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri Ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer, S. ve Kapısız, T. (2013). Öğretmen adaylarının uygulama dersleri ile ilgili yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 281- 294.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N. & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 469-491.

- Everhart, B., & Turner, E. (1996). Preservice clinical experiences. *The Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 67(4), 62-65.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Geddis, A.N. (1993). Transforming subject matter knowledge: The role of pedagogical content knowledge in learning to reflect on teaching. *International Journal of Science Education*, 15 (6), 673- 683.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Görgeç, İ. Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28,56-72.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "uygulama öğretmeni" kavramına ilişkin zihinsel imgeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (3), 245- 278.
- Henry, M. A. (1995). Supervising student teachers. In Gloria Appelt Slick (Ed.). *Making the difference for teachers* (19-31). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring & Tutoring*, 10 (1), 5-19.
- Hopkins, S. (1995). Using the past; guiding the future. In G. A. Slick (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1-9.
- Jackson, V.H. ve Lewis C. (2010). *Transforming Teacher Education*. Virginia, Stylus Publishing.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), Journal of History School (JOHS)*, 7(17), 745-764.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011, Antalya-Turkey, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. The -reflectors of teaching experiences: Diaries. *Eğitim ve Bilim, Education and Science*, 37(164).
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more approach in teacher education. *Teach. Teach. Educ.* 20, 77-97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Korthagen, F. A. J. (2008). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New York and London: Routledge.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Margolis, J. (2007). Improving relationships between mentor teachers and student teachers: Engaging in a pedagogy of explicitness. *The New Educator*, 3, 75-94.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Özgün çalışma, 2009).
- Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education Vol. 30/ 10* (13), 1281-1299.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi-I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141- 162.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. (2006). Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practice. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) *Research-Based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators* (71-87). Finnish Educational Research Association.
- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education*. Leiden: ICLON PhD dissertation series.

- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1(1), 107-132.
- Özdemir, A. Ş. ve Çanakçı, O. (2005). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 4(1), 73-80.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi - I ve okul deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37
- Park, S. H. & Oliver, J. S. (2008). Reconceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284.
- Paker, T. (2005). *Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli, Türkiye.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, T.M. & Bagget-McMinn, S. (2000). Southeastern selection criteria for cooperating teachers. *Education*, 121(1), 177-185.
- PISA (2015). Ulusal raporu. Millî eğitim bakanlığı ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğü. Ankara, 2016. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor1.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf)
- Posner, G. J. (2005). *Field experience: a guide to reflective teaching* (6th Ed.), White Plains, NY: Allyn and Bacon.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), 91-110.
- Purkey, W. W. (1995). Preparing invitational teachers for next-century schools. In Gloria Appelt Slick (Ed.), *Making the difference for teachers* (pp. 1-18). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Retallick, M. & Miller, G. (2010). Teacher preparation in career and technical education: A model for developing and researching early field experiences. *Journal of Career and Technical Education*, 25(1), 62- 75.
- Russel, M. L. & Russel, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *Professional Educator*, 35(1), 1-21.
- Saracaloğlu, A.S., Yılmaz, S., Çoğmen, S. ve Şahin, Ü. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 15- 32.
- Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1&2), 147-167.
- Schwille, S. A. (2008). The Professional Practiceor Mentoring. *American Journal of Educational*, 115, 139-167.
- 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.
- Sevim, S. ve Ayas, A. (2002). *Okul Deneyimi-I etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ve etkililiği*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Kongre Özetleri, ODTÜ, Ankara.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of the professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526
- Sılay, İ ve Gök, T. (2004). *Öğretmen Adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu Sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahin, İ., Erdoğan, A. ve Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 509-517.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Tebliğler Dergisi (1998). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Temmuz.
- Torm, T., Löfström, E, EisenSchmidt, E. & Paul K. (2012). Developing the policy of teaching practice in teacher education at the national level. *Reflection Education*, 8(2), 126- 139.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.
- Viera, A. J. & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*. 13 (36), 130- 152.

- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının okul deneyimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 55- 63.
- Yeşil, R. ve Çalışkan, R. (2006). Okul deneyimi I dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 55-72.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öğretim programı bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Human Sciences* [Online], 2(9), 475-499.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *Aday Öğretmen Kılavuzu*. Erişim Tarihi 15.Nisan.2008, URL:[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday\\_ogretmen/adayogr.html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html).
- Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar Ve Akreditasyon*. Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama*. Erişim tarihi 01.08.2017, URL: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama\\_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f)
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijsskunde. [Craft knowledge of teachers: A blind spot in educational research]. *Pedagogische Studiën*, 69, 410-423
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s, *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-9.