

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Paydaşlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi- Sakarya Üniversitesi Örneği

An Investigation of the Teaching Practice Course Based on Stakeholders' Perspectives: A Case Study of Sakarya University

Özgenur YAKUT

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sakarya / Türkiye,
ORCID: 0009-0007-7729-9038
ozgenur.yakut1@ogr.sakarya.edu.tr

Abstract

This research aims to comprehensively reveal the views, experienced problems, and expectations of senior students in the social studies education department, faculty members conducting the teaching practice course, and social studies teachers involved in the practicum process. Within the scope of the study, focus was placed on key problem areas such as the fundamental nature and importance of teaching practice in education, the contributions of the course to students and professional development, the planning and implementation of the course process, the adequacy of designated participation hours, the challenges encountered during the course, and the future expectations of all stakeholders. The research adopted the case study design, one of the qualitative research approaches. In this design, an in-depth and intensive examination of a specific event or situation is essential. To benefit from rich and diverse information sources during the data collection process, the "maximum variation sampling" technique, one of the purposive sampling methods, was employed. The research group consists of a total of 18 participants, including 11 teacher candidates taking the teaching practice course, 4 faculty members supervising the course, and 3 social studies teachers working in the application schools. Data were collected through semi-structured interviews. The interviews, which lasted an average of 21.5 minutes per participant, were recorded using a voice recorder and transcribed into written documents. The obtained data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques.

Keywords: Teaching practice, social studies, teacher candidates, mentor teachers, university supervisors.

Özet

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyelerinin ve uygulama sürecine dahil olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bu derse yönelik görüşlerini, deneyimledikleri problemleri ve beklentilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma kapsamında, öğretmenlik uygulamasının temel mahiyeti ve eğitimdeki önemi, dersin öğrencilere ve mesleki gelişime sağladığı katkılar, ders sürecinin planlanması ve uygulanması, belirlenen katılım saatlerinin yeterliliği, ders sırasında karşılaşılan zorluklar ve problemler ile tüm paydaşların dersten geleceğe yönelik beklentileri gibi anahtar problem alanlarına odaklanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (örnek olay) desenini benimsemiştir. Bu desende, belirli bir olayın veya durumun derinlemesine ve yoğun bir şekilde incelenmesi esastır. Veri toplama sürecinde, zengin ve çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" tekniği kullanılmıştır.

Araştırma grubu, öğretmenlik uygulaması dersini alan 11 öğretmen adayı, dersi yürüten 4 öğretim üyesi ve uygulama okullarında görev yapan 3 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşan toplam 18 katılımcıdan meydana gelmektedir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Her bir katılımcı ile ortalama 21,5 dakika süren görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilerek yazılı dokümanlara dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim üyeleri

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, bir toplumun geleceğini şekillendiren en temel dinamiklerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu mesleğin niteliği, ancak sağlam temellere dayanan bir yetiştirme süreciyle güvence altına alınabilmektedir. Güncel öğretmen yetiştirme programları, teorik bilginin ötesinde, öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları gerçek bir eğitim ortamında kazanmalarını hedefler (MEB, 2018; Goodlad, 1990). Bu sürecin en kritik bileşeni olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi, teori ve pratik arasında bir köprü vazifesi görerek (Akpınar vd., 2012) adaylara üniversitede edindikleri genel kültür, özel alan eğitimi ve mesleki bilgi birikimini, gerçek sınıf dinamikleri içinde sınama ve pekiştirme fırsatı sunar (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde deneyim kazanabilmek için önemli bir rol oynamaktadır (Zeichner, 2010). Kazanılan bu deneyimler, adayların yalnızca pedagojik bilgilerini derinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda mesleki kimliklerinin ve etik anlayışlarının oluşumuna da doğrudan katkıda bulunmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009; Aytaç, 2010). Bu kapsamda, uygulamanın temel amacı, öğretmen adaylarına gerçek bir okul ortamı sunarak mesleki sorumlulukları üstlenme, farklı sınıf düzeylerinde gözlem yapma ve uygulamalı deneyimler kazanma imkânı sağlamaktır (Azar, 2003; Darling-Hammond, 2006). Bu deneyim, aynı zamanda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni (mentor) ve uygulama öğretim üyesi olmak üzere üç ana unsurun koordineli çalışmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Akpınar vd., 2012). Uygulama öğretim üyeleri, akademik rehberlik ve değerlendirme sorumluluğunu üstlenirken (Korthagen & Vasalos, 2005), uygulama öğretmenleri ise mentorluk ve anında geri bildirim sağlayarak adayların sahadaki gelişimini temin etmektedir (Akpınar vd., 2012). Öğretmen adayları için üniversitede edinilen teorik bilgilerin, gerçek sınıf dinamikleri ve öğrencilerle olan etkileşimler bağlamında bir anlam kazanmadığı sürece yüzeysel kalacağı düşünülmektedir (Azar, 2007; Zeichner, 2010). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları, teori-pratik ayrımını ortadan kaldırmayı hedefleyerek, dersi saha deneyimleriyle entegre edecek şekilde tasarlamıştır (Korthagen vd., 2001). Ancak, bu entegrasyon çabası, beraberinde üniversite ve okul kültürü arasındaki farklı beklentiler ve iletişim kopuklukları gibi yeni dinamikleri de getirmektedir (Ertuğrul Seçer, 2010).

Öğretmen yetiştirme sürecinin temelini oluşturan Öğretmenlik Uygulaması dersleri, adayların mesleki kimliklerini, yeterliklerini ve pratik becerilerini gerçek eğitim ortamlarında edinmelerini sağlayan en kritik süreçlerdendir. Bu bağlamda, incelenen akademik literatür, dersin paydaşlar nezdindeki durumunu ve etkililiğini üç ana eksen etrafında inceleyen çalışmaların varlığını ortaya koymaktadır. Birinci eksen, dersin sistemsel mahiyetini, genel işlevselliğini ve etkililik düzeyini tanımlayan kuramsal ve betimsel çalışmalardan oluşmaktadır. Bu alandaki temel araştırmalar, Öğretmenlik Uygulaması dersinin; 122 öğrenci, 14 öğretim üyesi ve 34 uygulama öğretmeni olmak üzere toplam 170 paydaşın katılımıyla (Görgen vd., 2012) işlevselliğini nicel olarak incelemiştir. Dersin genel etkililik çerçevesine katkıda bulunan çalışmalar arasında, 200 öğretmen adayının görüşlerinin alındığı (Gradüz vd., 2007) ve dersin etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar yer almaktadır. Aynı şekilde, 134 öğretmen

adayıyla (Rıza & Hamurcu, 2000) yürütülen çalışmalar, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okul deneyimi ve uygulamaya yönelik görüşlerini saptamayı hedeflemiştir. Dersin genel mahiyetini tanımlayan diğer bir araştırma, 240 öğretmen adayının görüşlerinin toplandığı (Çakmak, 2019) betimsel taramadır; bu çalışma, dersin mesleki hayata yönelik olumlu düşüncelerin beslenmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde, 125 öğretmen adayıyla (Çiçek & İnce, 2005) uygulama sürecine ilişkin görüşler belirlenmiş, 29 Sınıf Öğretmenliği öğrencisiyle (Ulu Kalın vd., 2015) dersin verimliliğine ilişkin görüş ve değerlendirmeler tespit edilmiştir. 88 öğretmen adayının katıldığı bir çalışmada (Boz & Boz, 2006), adayların okul stajlarında yeterli deneyime sahip olup olmadıkları sorgulanmıştır. Kuramsal zemin ise C. Alkan'ın (1987) eseriyle oluşturulmuş, D. H. Allsopp vd. (2006) kuramsal içerik ile erken saha deneyimleri arasında daha anlamlı bağlantılar kurup kurmadığını incelemiştir. Dersin öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişikliklerini 39 katılımcı ile (Ceylan & Akkuş, 2007) inceleyen karma çalışmalar ile İlköğretim kurumlarındaki uygulamanın öğretmenlik yeterliliklerini kazanma üzerindeki etkisini (Davran, 2006) ele alan tezler, bu temel eksenin alt başlıklarını oluşturmaktadır.

İkinci eksen, uygulama sürecine dair öğretmen adaylarının algılarını, deneyimlerini, beklentilerini ve mesleki kimlik inşasını merkeze alan ve büyük ölçüde nitel yöntemlerle derinlik kazanan çalışmalardan oluşmaktadır. Adayların derse yönelik beklentilerini belirleyen çalışmalarda, 239 öğretmen adayının (Bektaş & Ayvaz, 2012) genel beklentileri ile 8 İlahiyat Fakültesi öğrencisiyle (Ecer, 2024) yapılan odak grup görüşmeleri, tecrübe çeşitliliği ve paydaşlardan sosyal kabul beklentisinin önemini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının duygusal ve bilişsel süreçlerini ortaya koymak amacıyla metafor analizi kullanan araştırmalar, 68 adayın (Özdaş & Çakmak, 2018) dersi 'tecrübe', 'zorluklar' ve 'başlangıç' gibi kategoriler altında nasıl içselleştirdiğini incelemiştir. Branşa özgü derinlemesine deneyim çalışmaları, 16 Almanca (Çetintaş & Genç, 2005), 35 Sosyal Bilgiler (Tokcan & Kara, 2012) ve 26 İlköğretim Matematik (Eraslan, 2009) öğretmen adayının görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşmelerle tespit etmiştir. Bu tema altında, 42 Okul Öncesi (Bay vd., 2020) öğretmen adayı ile Görsel Sanatlar (Karaman Güvenç & Sesigür, 2017) öğretmen adaylarının bu süreci nasıl anlamlandırdıkları nitel olarak ortaya konmuştur. Ayrıca, 10 Fizik öğretmen adayıyla (Baran vd., 2015) dersin son sınıfta verilmesinin olumsuz yönleri, 6 Fen Bilgisi öğretmen adayıyla (Demir & Şahin, 2015) uygulama yaşantılarının tespiti yapılmıştır. Değirmençay ve Kasap (2013) araştırması, genel olarak öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin görüşlerini incelerken; 102 Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmen adayının (Bircan, 2024) tutumları ve 12 farklı branştan adayın (Kolçak vd., 2023) deneyimleri de bu eksene katkı sağlamıştır.

Üçüncü eksen, dersin paydaşlar arası ilişkilerini, yeterlik gelişimini ve çağdaş zorluklarla (teknoloji, kriz) başa çıkma stratejilerini inceleyen ve genellikle karma veya nitel durum çalışması yöntemlerini kullanan çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerini 314 nicel ve 18 nitel katılımcı üzerinden değerlendiren (Aslan & Sağlam, 2017) çalışmalar, mentorluk rolünün önemini vurgulamıştır. Bu rolün kalitesini sorgulayan diğer araştırmalar, 31 öğretmen adayının (Paker, 2005) uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemiştir. R. Sağ'ın (2008) nitel çalışması, öğrenci öğretmenlerin denetmenlerden ve uygulama okullarından beklentilerini ortaya koyarken, 80 Türkçe öğretmen adayının (Kökçü, 2015) uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri, mentor-aday etkileşimindeki aksaklıkları kaydetmiştir. Paydaş iş birliğine dair daha geniş bir perspektif sunan araştırmalar; 22 aday ve 8 uygulama öğretmenin katılımıyla (Akgül & Aydoğan, 2024), dersin okul öncesi adaylarına ve uygulama okuluna karşılıklı katkılarını incelemiştir. Teknolojik entegrasyon ve yeterlik geliştirme bağlamında, Yapay Zekâ destekli simülasyonların 32 sınıf öğretmen adayı üzerindeki TPAB becerilerine etkisini değerlendiren deneysel bir çalışma (Aksoy & Kelleci, 2023) ile 999 katılımcıyla (Karaağaçlı, 2024) öğretmen adaylarının özdeğerlendirme algıları analiz edilmiştir. Kriz yönetimine odaklanan araştırmalar, 75 fen bilgisi öğretmen adayıyla (Candaş & Özmen, 2023) çevrimiçi uygulamaların deneyimlerini ve Türkçe öğretmen adaylarının salgın dönemindeki karşılaştıkları sorunları (Kırcı, 2022) ortaya koymuştur. Diğer sistemik sorunlar arasında, 180 aday, 15 öğretmen ve 260 öğrencinin katıldığı (Öksüz vd., 2012) zorbalık davranışlarını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, P. Stavridis ve V. Papadopoulou (2022) araştırması, yaklaşık 130 öğrenciyle mentor desteği ve teori-pratik bütünleşmesi gereksinimlerini vurgularken; Aslan ve Sağlam (2018), Aslan vd. (2017),

Ünver vd. (2023), Deliveli ve Yılmaz (2019) gibi çalışmalar farklı paydaş grupları ve alanlar üzerinden uygulama dersinin kalitesini ve etkililiğini sistematik olarak değerlendirmiştir.

Bu bağlamda, literatürdeki araştırmalardan farklı olarak bu araştırma hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olmak üzere iki temel alanda önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Kuramsal olarak, mevcut alan yazında eksikliği hissedilen, öğretmenlik uygulamasını oluşturan üç temel paydaşın (aday, uygulama öğretmeni, öğretim üyesi) beklenti, algı ve sorunlarını karşılaştırmalı olarak ele alarak literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemesidir. Bulgular Beck ve Kosnik (2002)'in de önerdiği üçlü ortaklık modelinin Türkiye bağlamında ne ölçüde işlevsel olduğunu sınavarak ve Korthagen (2001) tarafından vurgulanan teori-pratik entegrasyonu sürecine yönelik yeni içgörüler sunacaktır. Uygulamaya dönük olarak ise, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'ndeki somut deneyimler üzerinden elde edilen veriler; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulacak yeni iş birliği protokolleri için kanıt temelli öneriler sunmayı hedeflemektedir. Özellikle dersin süresinin yeterliliği ve beklentiler gibi kritik konulara dair somut bulgular sunularak, Eğitim Fakültelerinin Öğretmenlik Uygulaması dersini daha verimli hale getirmelerine yönelik eylem planlarının oluşturulmasına doğrudan katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu hedef doğrultusunda, çalışmanın temel problemi, öğretmenlik uygulaması dersinin doğasını, faydalarını, süresini, sorunlarını ve paydaş beklentilerini katılımcı görüşlerine göre belirlemektir. Bu genel problem kapsamında, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Öğretmenlik uygulaması dersinin önemi nedir?
- Öğretmenlik uygulaması dersinin katkısı nedir?
- Öğretmenlik uygulaması dersi için belirlenen katılım saatleri yeterli midir?
- Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan problemler nelerdir?
- Paydaşların öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda bir olayın ya da durumun yoğun bir şekilde çalışılması, durum çalışması (örnek olay) ile gerçekleştirilmektedir. Bu yöntem, bir olayın ya da durumun doğal ortamında ve karmaşıklığı içerisinde mümkün olduğunca tüm yönleriyle incelenmesi ve anlaşılmasını hedefler (Punch, 2014). Özellikle eğitim araştırmalarında, belirli bir programın, bir grubun ya da bireylerin deneyimlerinin detaylı bir şekilde anlaşılması gerektiğinde durum çalışması deseni tercih edilmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu bağlamda, "öğretmenlik uygulaması" dersinin farklı paydaşlar (öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri) üzerindeki etkileri, algıları, yaşantıları ve beklentileri derinlemesine incelenerek bütüncül bir anlayışa ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmacılar, durum çalışması sürecinde görüşme gibi çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak elde edilen verileri derinlemesine analiz etmeyi hedeflemiştir (Glesne, 2015).

2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan 'maksimum çeşitlilik örnekleme' tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının araştırma sorularına en iyi şekilde yanıt verebilecek, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları, kişileri veya grupları seçmesine olanak tanır (Patton, 2002). Yıldırım ve Şimşek (2011) de amaçlı örnekleme yönteminin, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların varlığında kullanılabileceğini belirtmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, belirli bir olgu veya problemle ilgili farklı bakış açılarını ve varyasyonları yakalamak amacıyla, potansiyel katılımcıların ilgili özellikler açısından olası en geniş aralığı temsil etmesini

sağlamayı amaçlar (Patton, 2002). Bu doğrultuda, araştırmanın kapsamındaki grupların (öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, öğretim üyeleri) belirlenmesi sırasında, çeşitliliği sağlamak amacıyla katılımcıların demografik özellikleri ve mesleki deneyimleri dikkate alınmıştır. Özellikle, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik uygulaması dersi verme yılları, farklı kurumlarda görev yapmaları ve hizmet süreleri; öğretim üyelerinin farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve öğretmenlik uygulaması dersi verme yılları; öğretmen adaylarının ise yaş, cinsiyet ve farklı okullarda uygulama yapma durumları göz önünde bulundurularak seçim yapılmasına özen gösterilmiştir.

Bu araştırmanın katılımcıları, üç farklı kategoride yer alan toplam 18 kişiden oluşmaktadır. Bu katılımcılar; öğretmenlik uygulaması dersi alan 9 kız ve 2 erkek olmak üzere toplam 11 öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması dersi veren 2 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 4 öğretim üyesi ve öğretmenlik uygulaması dersi veren 2 kadın ve 1 erkek olmak üzere toplam 3 sosyal bilgiler öğretmeni. Katılımcılara ilişkin detaylı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: araştırma grubunun özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Meslek	Sınıf Düzeyi/ Kıdem Yılı	Ö.U Dersi Verme Yılı
Ö1	Erkek	Öğrenci	4	-
Ö2	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö3	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö4	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö5	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö6	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö7	Erkek	Öğrenci	4	-
Ö8	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö9	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö10	Kadın	Öğrenci	4	-
Ö11	Kadın	Öğrenci	4	-
ÖÜ1	Erkek	Öğretim Üyesi	5	5
ÖÜ2	Kadın	Öğretim Üyesi	12	9
ÖÜ3	Erkek	Öğretim Üyesi	20	4
ÖÜ4	Kadın	Öğretim Üyesi	24	14
UÖ1	Kadın	S.B. Öğretmeni	5	2
UÖ2	Kadın	S.B. Öğretmeni	11	7
UÖ3	Erkek	S.B. Öğretmeni	20	8

3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması Süreci

Araştırma verileri örneklem grupları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda, bireylerin derinlemesine algılarını, deneyimlerini ve yorumlarını ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler güçlü bir araç olarak kabul edilir (Creswell, 2013). Bu görüşme tekniği, araştırmacının önceden belirlenmiş bir dizi soru çerçevesinde esneklik sağlamasına olanak tanırken, aynı zamanda katılımcıların anlık düşüncelerini ifade etmelerine de imkân verir (Rubin & Rubin, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2011) de görüşme tekniğinin, bireylerin görüşlerine, tutumlarına, deneyimlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Veri toplama süresince her bir katılımcı ile ortalama 21,5 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplamda 387 dakikayı bulan görüşmeler, katılımcıların gönüllü onamı alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve eksiksiz bir şekilde yazılı dokümanlara (transkriptlere) dönüştürülmüştür. Ses kayıt cihazının kullanılması, görüşmelerin eksiksiz ve doğru bir şekilde belgelenmesini sağlayarak veri kaybını minimize etmek amacıyla tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi gerçekleştirilirken nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizine başvurulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verilerin öncelikle sistematik ve açık bir biçimde tanımlanmasını, ardından belirli temalar doğrultusunda özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu analiz türü, araştırma bulgularını düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmayı hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi ise, bir metnin içeriğindeki açık özelliklerden, gizli anlamlar hakkında çıkarımlar yapmak yoluyla gerçeği araştırmayı amaçlayan bir yöntemdir (Gökçe, 2006).

Kodlama süreci 3 aşamadan oluşmaktadır:

- Açık Kodlama: Veriler, araştırmacılar tarafından dikkatle okunarak anlamlı birimler halinde ilk kodlar oluşturulmuştur. Bu aşama, verinin özünü koruyarak ve anlam katmanlarını ortaya çıkararak kavramsal çerçeve oluşturmanın temelini oluşturur (Strauss & Corbin, 1998).
- Tematik Kodlama: Birbirine anlam bakımından yakın veya ilişkilendirilebilir kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011).
- Temalaştırma: Ortak yönleri olan alt temalar birleştirilerek üst temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu üst temalar, araştırma sorularını doğrudan yanıtlayacak şekilde ve kuramsal çerçeveye sadık kalınarak yapılandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

5. Geçerlik

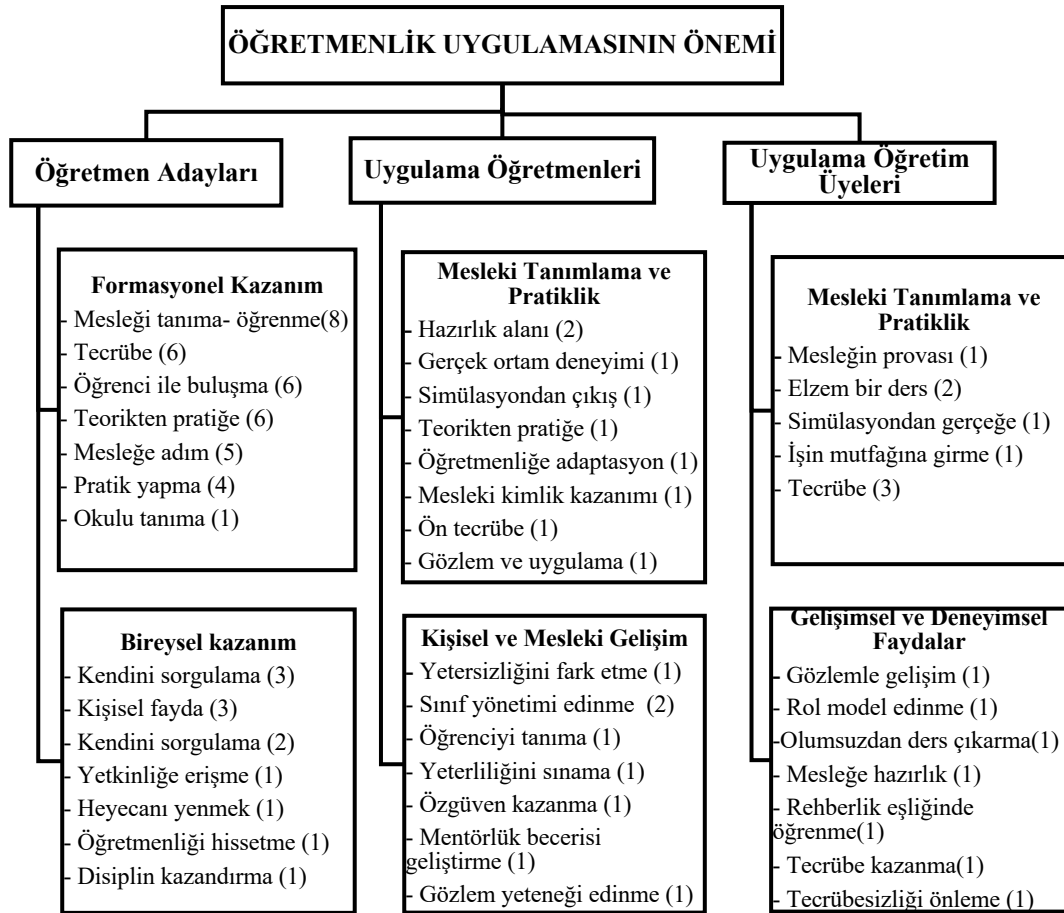
Araştırmanın güvenilirliği artırmak amacıyla birden fazla geçerlik stratejisi kullanılmıştır. Betimleyici Geçerlik: Katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin ve deneyimlerinin doğrudan alıntılarla sunulması, okuyucunun veriye doğrudan erişimini sağlayarak betimleyici geçerliği güçlendirmiştir. Bu yöntem, bulguların katılımcıların kendi seslerinden yansıtılmasını sağlar ve araştırmacının yorumlarının veriye dayalı olduğunu gösterir (Lincoln & Guba, 1985). İçerik Geçerliği: Kodlama ve tema oluşturma süreçlerinde alanında uzman bir akademisyenin görüşlerinin alınması, temaların ve kodların içeriğinin doğruluğunu ve uygunluğunu pekiştirmiştir. Uzman görüşü, araştırmacının potansiyel yanlılıklarını azaltmaya ve kavramsal çerçeveyi güçlendirmeye yardımcı olur. Tutarlılık: Verilerin araştırma soruları ekseninde sistematik bir şekilde ilişkilendirilmesi, araştırmanın genelinde bir tutarlılık sağlamıştır. Bu durum, bulguların birbirini desteklemesini ve araştırmanın bütüncül bir yapıda ilerlemesini güvence altına alır.

6. Etik İlkeler

Araştırma sürecinde katılımcı haklarını ve araştırma bütünlüğünü güvence altına almak amacıyla etik ilkelere uyulmuştur. Katılımcılara araştırmanın amacı, yöntemi hakkında detaylı bilgi verilmiş ve katılımları için gönüllü onam formuyla izinleri alınmıştır. Bu, katılımcıların bilgilendirilmiş rızalarını almanın temel bir adımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği sağlanmış ve elde edilen verilerin yalnızca akademik amaçlarla kullanılacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Araştırma, Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (*henüz almadım*). Etik kurul onayı, araştırmanın insan katılımcılarla ilgili tüm etik standartlara uygun olarak yürütüldüğünün bağımsız bir teyididir.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında yer alan bölüm, çalışmanın temel bulgularını ve bu bulguların ne anlama geldiğine dair yorumları bütünlük bir şekilde sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen ham veriler, öncelikle çeşitli analizlere tabi tutulmuş; bu analizler sonucunda belirlenen ilişkiler, farklar ve eğilimler açıkça yorumları ile birlikte belirtilmiştir.



Şekil 1: öğretmenlik uygulaması dersinin önemine ilişkin görüşler

Bu araştırmanın ilk problemi olan “öğretmenlik uygulamasının mahiyeti ve önemi nedir?” sorusuna öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri, formasyonel ve bireysel olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. En yüksek tekrar sayısına sahip formasyonel kazanım "Mesleği tanıma/öğrenme" (8) olmuştur, bu da öğretmen adaylarının mesleğe bir adım olarak gördüğü ve mesleğe başlamadan önce öğretmenlik ortamını deneyimleme fırsatına büyük önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adayları bu dersi "tecrübe" (6), "öğrenciyle buluşma" (6) ve "teorik eğitimin uygulanması" (5) gibi önemli faydalar sağlayan bir süreç olarak görmektedirler. Bir öğretmen adayı, *fakültede öğrendiklerinin sınıf ve okul ortamındaki karşılığını bulduğunu* belirtirken, bir diğeri ise *mesleğe başlamadan önce kendini deneme ve yapabilirliğini sorgulama fırsatı bulduğunu* ifade etmiştir. Bu formasyonel kazanımların yanı sıra, öğretmen adayları için bireysel kazanımlar da öne çıkmıştır. En sık vurgulanan bireysel kazanım, "Kendini sorgulama" (3) olmuştur, bu da öğretmen adaylarının mesleği yapıp yapamayacaklarını ve yetkinliklerini değerlendirme arzusunu yansıtmaktadır. Diğer bireysel kazanımlar arasında "kişisel fayda" (3), "öğretmenliği hissetme" (1), "heyecanı yenmek" (1) ve "disiplin kazandırması" (1) gibi temalar yer almaktadır. Katılımcı görüşleri, öğretmenlik uygulamasının teorik bilgiyi pratiğe dökmenin ötesinde, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmalarına ve kişisel gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olan çok yönlü bir ders olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygulama öğretmenlerinin “öğretmenlik uygulamasının mahiyeti ve önemi nedir?” sorusu hakkındaki görüşleri, mesleki tanımlama ve pratiklik ile kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Mesleki tanımlama ve pratiklik temasında en yüksek tekrar sayısına sahip

bulgu, "Hazırlık alanı" (2) olmuştur. Bu, uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulamasını aday öğretmenlerin mesleğe gerçek anlamda hazırlanmaları için kritik bir zemin olarak gördüklerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu tema altında yer alan "gerçek ortam deneyi" (1), "simülasyondan çıkış" (1) ve "teorikten pratiğe" (1) gibi ifadeler, dersin, üniversitede edinilen teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamında deneyimlenmesi ve uygulanması açısından taşıdığı önemi vurgulamaktadır. Bir uygulama öğretmeni, bu sürecin kendileri için de bir fayda sağladığını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Stajyer öğrenciler (öğretmen adayları) buraya gelerek bana günün durumları hakkında, gelişen teknolojiler ve gençlerin dünyası hakkında bilgi veriyor. Onların dünyasına girmiş oluyorum. Onlarla karşılaşp, onlarla görüşüp bazı standart konu ve uygulamaları güncelliyorum. Benim için ciddi avantajı var, günceli takip etmiş oluyorum onlarla."* Bu alıntı, dersin çift yönlü bir öğrenme ve gelişim ortamı sunduğunu göstermektedir. Uygulama öğretmenleri için kişisel ve mesleki gelişim de dersin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu temada "sınıf yönetimi edinme" (2) en sık vurgulanan alt tema olmuştur. Bunun yanı sıra "yetersizliğini fark etme" (1), "öğrenciyi tanıma" (1) ve "özgüven kazanma" (1) gibi temalar, öğretmen adaylarının bu ders sayesinde kendi eksiklerini görerek gelişim alanlarını belirlediklerini, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini, farklı öğrenci tiplerini tanıyarak mesleki yetkinliklerini artırdıklarını ve özgüven kazandıklarını ifade etmektedir. Bir başka uygulama öğretmeni, bu dersin değerini şöyle belirtmiştir: *"Benim için bu ders fakültenin soyut dünyasıyla sınıfın somut gerçekliği arasında kurulan hayati bir köprü olduğunu söyleyebilirim. Öğretmen adayları için bu, sadece ders anlatma becerisi kazandıkları bir süreç değil, aynı zamanda mesleğin ruhunu ve zorluklarını bizzat deneyimledikleri bir alandır."* Bu açıklama, uygulama öğretmenlerinin, adayların mesleki kimliklerinin oluşum sürecine tanıklık etmeyi ve bu dönüşüme rehberlik ederken ki farkındalığını göstermektedir.

Uygulama öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulamasının mahiyeti ve önemi nedir?" sorusu hakkındaki görüşleri ise mesleki tanımlama ve pratiklik ile gelişimsel ve deneyimsel faydalar olmak üzere iki ana tema haline getirilmiştir. Mesleki tanımlama ve pratiklik teması içinde "mesleğin provası" (1) ve "hazırlık alanı" (1) ifadeleri, dersin öğretmen adaylarının mesleğe adım atmadan önceki son hazırlık aşaması olduğunu vurgulamaktadır. "Gerçek bir ders" (1), "simülasyondan gerçeğe" (1) ve "işin mutfağına girme" (1) gibi alt temalar ise, öğretim üyelerinin bu dersi, teorik bilgilerin gerçek dünya koşullarında sınıandığı ve mesleğin inceliklerinin öğrenildiği bir alan olarak gördüklerini göstermektedir. Bir uygulama öğretim üyesi bu durumu, *"Bu ders spor öncesi antrenman gibi hazırlık süreci gerçekten öğrencilerin gidip hem akademik bir rehber hem de okuldaki bir rehber ile birlikte öğretmenlik mesleğini gerçek olarak tanıdıkları, uyguladıkları, gördükleri, izledikleri, öğrencileri tanıdıkları bir yer"* şeklinde ifade etmiştir. Bu benzetme, dersin ne denli kritik bir "ısınma" ve "gerçekle yüzleşme" süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka öğretim üyesinin, *"Ben öğrencilerin havuza atladığı yer olarak görüyorum. Biz kıyıda onları havuzu gösteriyoruz veya denizi gösteriyoruz onlar gerçekten öğrendikleri bilgileri, becerileri ve süreçleri uygulamayla karşılaştırdıkları zaman yani simülasyondan çıkıp gerçeklere döndükleri yer olarak görüyorum"* şeklindeki metaforu, teoriden pratiğe geçişin radikal bir dönüm noktası olarak dersin önemini pekiştirmektedir. Gelişimsel ve deneyimsel faydalar teması altında ise "gözlemle gelişim" (1), "rol model edinme" (1), "olumsuzdan ders çıkarma" (1) ve "mesleğe hazırlık" (1) gibi ifadeler öne çıkmıştır. Bu bulgular, öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarının bu ders sayesinde gözlem yaparak, deneyimli öğretmenleri rol model alarak, hatta yapılan hatalardan ders çıkararak mesleki anlamda kendilerini geliştirdiklerine inandıklarını göstermektedir. "Rehber eşliğinde öğrenme" (1) ve "tecrübe kazanma" (1) alt temaları, dersin mentorluk ve doğrudan deneyim aracılığıyla öğrenmeye dayalı yapısını vurgulamaktadır. Son olarak, "tecrübesizliği önleme" (1) teması, öğretim üyelerinin bu dersi, öğretmen adaylarının mesleğe daha donanımlı ve özgüvenli bir başlangıç yapmalarını sağlayarak olası zorlukları minimize eden bir araç olarak algıladıklarını ifade etmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkısına İlişkin Görüşler

Grup	Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretmen Adayları	Olumlu Katkılar	Eğitimcilerin değerlendirmesi	8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
		Gözlem yapma	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11
		Materyal tasarlama becerisi	4	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9
		Ders anlatma fırsatı	4	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
		Kendini keşfetme	3	Ö2, Ö4, Ö9
		Yeterliliğini ölçme	3	Ö3, Ö7, Ö11
		Ders planı hazırlama	2	Ö1, Ö10
		Problemleri konuşma	2	Ö1, Ö3
		Özgüven kazanma	1	Ö11
		Sınıf yönetimi becerisi	1	Ö9
		Öğrenciye fayda	1	Ö7
		Sabır kazanma	1	Ö1
		Farklı okul deneyimi	1	Ö1
	Olumsuz Katkılar	Bilgide yetersiz hissetme	1	Ö1, Ö7, Ö10
		Son saatlerde enerjinin azalması	3	Ö9
		Öğrencilerin ismini ezberleyememe	1	Ö3
		Heyecanı yenememe	1	Ö2
Uygulama Öğretmenleri	Olumlu Katkılar	Mesleğe karşı motivasyon	3	UÖ2, UÖ3, UÖ1
		Sınıf içi deneyim kazanma	2	UÖ1, UÖ2
		Yeni nesli tanıma	1	UÖ1,
		Güncel bilgilerden faydalanma	1	UÖ2
		Empati kurma	1	UÖ1
		Mesleki bakış açısını tazeleme	1	UÖ1
	Olumsuz Katkılar	Ciddiyetsiz öğretmen adaylarının bulunması	1	UÖ1, UÖ2, UÖ3
		Ders veriminin düşmesi	3	UÖ1
		Sınıf atmosferinin değişmesi	1	UÖ2
Uygulama Öğretim Üyeleri	Olumlu Katkılar	Enerji azalması	1	UÖ3
		Öğretmenliği tanıma	3	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4
		Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı	2	ÖÜ1, ÖÜ3
		Öğretim üyesine akademik veri sağlama	1	ÖÜ1
		Farkındalık kazanımı	1	ÖÜ3
		Deneyim kazanma	1	ÖÜ2
		Kendini değerlendirme ve sorgulama	1	ÖÜ1

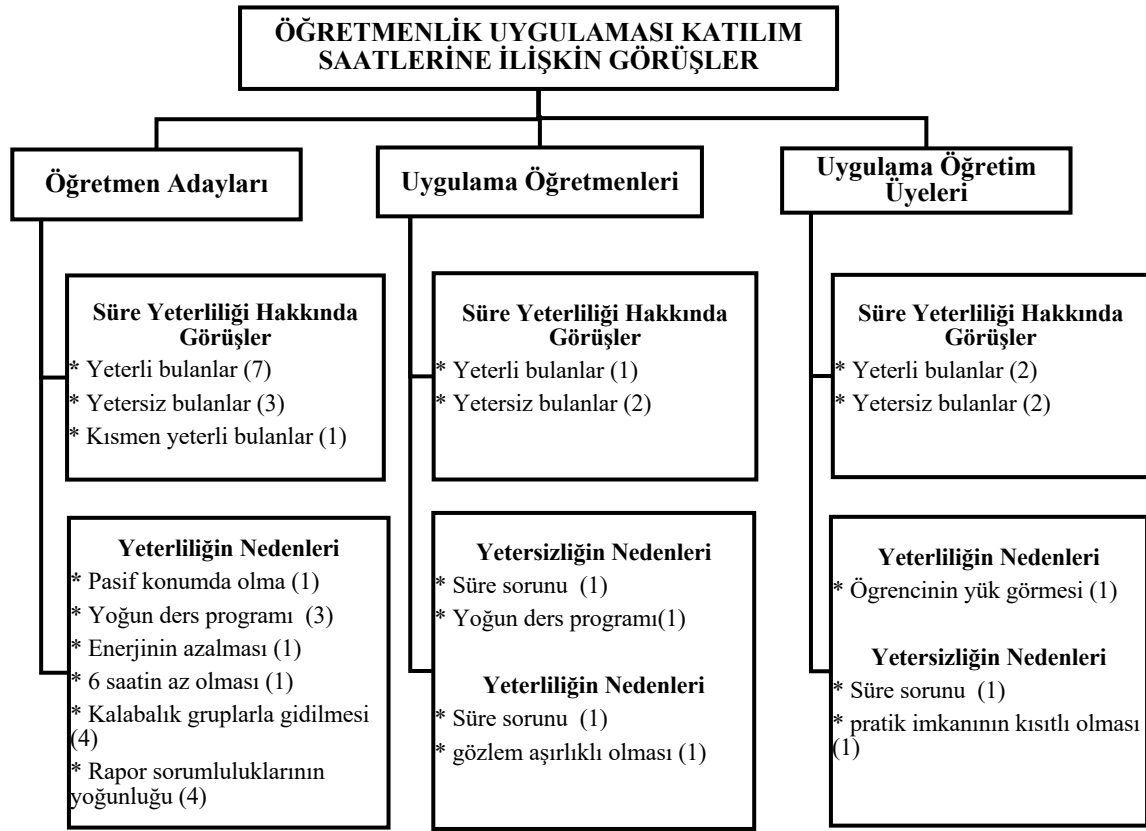
Öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşlara sağladığı katkılara ilişkin bulgular, üç ayrı katılımcı grubunun görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Eldeki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre en fazla katkı sağlayan şey eğitimcilerin değerlendirmesidir; bu temanın 8 farklı öğretmen adayı koduyla (F8: Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11) en yüksek tekrarı göstermesi, öğretmen adaylarının eğitim sürecindeki gelişimleri için dışarıdan gelen geri bildirimin çok önemli olduğunu düşünmesi şeklinde yorumlanabilir. İkinci en yüksek ifade olan gözlem yapma (F7: Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11), öğretmen adayları için dersi dinlemekten ziyade, tecrübeli bir öğretmeni izlemenin mesleki gelişim açısından oldukça değerli bulunduğunu göstermektedir. Materyal tasarlama becerisi ve ders anlatma fırsatı temalarının 4'er kez ifade edilmesi, bu pratik deneyimlerin öğretmen adayları tarafından en önemli katkılar arasında görüldüğüne işaret etmektedir. Kendini keşfetme ve yeterliliğini ölçme

temalarının 3'er kez tekrar etmesi, uygulamanın öğretmen adaylarına kişisel ve mesleki yeterliliklerini fark etme fırsatı sunduğunu göstermektedir. Ö11, *"Kendimde cesaret ve atiklik kazandığımı düşünüyorum. Önceden çok daha sakindim yani ben öğrencilerle çok iletişim kurabileceğimi düşünmemiştim ama sandığımdan çok daha fazla sosyalmış yani sosyal yönümü keşfetmiş oldum"* diyerek bu keşfe yönelik kişisel deneyimini dile getirmiştir. Ders planı hazırlama ve problemleri konuşma (2'ser kez) gibi daha az sıklıkta ifade edilen temalar ise, bu faydaların daha belirli öğretmen adayları için öne çıktığını belirtmektedir. Son olarak, özgüven kazanma, sınıf yönetimi becerisi, öğrenciye fayda, sabır kazanma ve farklı okul deneyimi gibi (1'er kez) temalar, öğretmenlik uygulaması dersinin bireysel gelişim alanlarında da etkili olduğunu göstermektedir. Ö7, *"bize olan katkısı dediğim gibi öğrencilerle olan iletişimimizi ya da program hazırlarken, ders hazırlarken nelere dikkat etmemiz gerektiği vesaire öğreniyoruz"* ifadesiyle, program ve ders planı hazırlama becerilerinin gelişimine dikkat çekmiştir. Olumsuz katkılara bakıldığında, en sık belirtilen tema olan bilgide yetersiz hissetme (3), öğretmen adaylarının mesleki bilgilerinin henüz yetersiz olduğu algısını yaşadığını ortaya koymaktadır. Diğer olumsuz temalar ise daha nadir görülen bireysel deneyimlerdir. Ö9, *"gün bitimine doğru enerjim düşüyor bir de bunu ister istemez çocuklara yansıtıyorum gerçekten kadrolu atanmış bir öğretmen olsam çocuklara kesin yansıtırım gibi geliyor bana çünkü tahammül seviyen azalıyor"* diyerek enerjinin azalması ve bunun mesleğe yansımaları üzerine bir kaygı dile getirmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, mesleğe karşı motivasyon temasının 3 kez tekrarlanması, öğretmen adaylarıyla çalışmanın mevcut öğretmenlerin mesleğe olan bağlılığını tazelediğini düşündürmektedir. Sınıf içi deneyim kazanma temasının 2 kez vurgulanması, öğretmen adaylarının getirdiği yeni yaklaşımların mevcut öğretmenlere de yeni deneyimler kattığını ortaya koymaktadır. Daha düşük sıklıkta ifade edilen yeni nesli tanıma (1), güncel bilgilerden faydalanma (1), empati kurma (1) ve mesleki bakış açısını tazeleme (1) gibi temalar, bu etkileşimin öğretmenlerin mesleki gelişimine çeşitli yollardan katkıda bulunduğunu göstermektedir. Uygulama öğretmenlerinin belirttiği olumsuz katkılara bakıldığında, ciddiyetsiz öğretmen adaylarının bulunması temasının 3 kez tekrarlanması, bu durumun öğretmenler için önemli bir sorun teşkil ettiğini düşündürmektedir. Ders veriminin düşmesi, sınıf atmosferinin değişmesi ve enerji azalması gibi temalar ise daha nadir karşılaşılan olumsuzluklar olarak öne çıkmaktadır. Bir uygulama öğretmeni (UÖ1), *"Ama yetersiz gördüğüm şeylerde oluyor tabii çünkü teoride gördüğünü pratikte uygulamak iyi yanları ya da olumsuz yanları ortaya çıkar mesela bazı etkinlikler var öğretmen adayları bu etkinliği sınıfta yapamayacağını öğretmenlik uygulaması esnasında öğreniyor çok uzun bir şekilde hazırlanıp geliyor etkinliği uyguluyor ama 40 dakika bu süre için yeterli değil aslında 40 dakika için belli bir konu ilerlemesi gerekiyordu ama bu etkinliği yapılması sebebiyle ilerleyemedi öğrenciye göre bunun teoride ilerleyebilmesi gerekiyordu ama pratikte yapılamıyor. Yani bu süre içinde bunu tamamlayamayacağını aslında öğretmenlik uygulaması dersinde anlıyor o açıdan faydalı. Kısaca neyi yapıp neye yapamayacağını anlıyorsun"* diyerek, teorik bilginin pratik uygulamadaki zorluklarına dikkat çekmiştir.

Uygulama öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenliği tanıma temasının 3 kez tekrarlanması, öğretim üyelerinin teorik bilgiyi gerçek sınıf ortamıyla bütünleştirme ve mesleği daha yakından anlama fırsatı bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı temasının 2 kez dile getirilmesi, üniversite-okul iş birliğinin uygulama öğretmenleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını düşündürmektedir. Bir uygulama öğretim üyesi, *"Öğretmenler için şöyle bir katkısı oluyor öğretmenler atandıktan sonra ister istemez mesleki gelişimini durduruyorlar her zaman çok hevesli kalmayabiliyorlar öğrencilerimizden biraz daha yeni uygulamaları öğreniyorlar her zaman yeniyile güncelle beslenirseniz öğretmenlerin burada günceli, öğrencilerden öğrendiklerini düşünüyorum öğrenciler için de katkısı meslek dediğim gibi yani havuza atlıyorlar"* diyerek, uygulama öğretmenlerinin güncel bilgilerden faydalanma motivasyonunu vurgulamıştır. Daha düşük sıklıkta ifade

edilen öğretim üyesine akademik veri sağlama (1), farkındalık kazanımı (1), deneyim kazanma (1) ve kendini değerlendirme ve sorgulama (1) gibi temalar ise, uygulamanın öğretim üyelerinin kendi akademik ve kişisel gelişimleri için de değerli bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Bir uygulama öğretim üyesi (ÖÜ2), *"bana katkısı bir kere yani okulda bir bağım oluyor öğretmenlerle ve öğrencilerle kendi açımdan baktığımda yine okulda bir akademik çalışma yapma imkanına sahip oluyorum hem öğretmenlerden hem öğrencilerden hem yöneticilerden veri toplama şansımız daha iyi oluyor öğretmen çevreniz genişliyor. Ayrıca oradaki öğrencilerin durumunu öğrenerek Türkiye'deki eğitimin durumu hakkında bir genel bilgiye sahip olabiliyoruz"* ifadeleriyle, uygulamanın akademik veri toplama ve sosyal ağ kurma açısından sağladığı faydaları detaylandırmıştır. Bu katılımcı grubunda olumsuz katkı içeren hiçbir temanın belirtilmemesi, uygulamanın öğretim üyeleri için genel olarak sorunsuz bir deneyim olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Öğretmenlik Uygulaması Dersi İçin Belirlenen Katılım Saatlerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Öğretmenlik uygulaması dersi için belirlenen katılım saatlerinin yeterliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, konunun tek bir boyutu olmadığı, aksine çok katmanlı bir yapıda ele alınması gerektiği görülmektedir. Üç farklı paydaş grubunun görüşleri incelendiğinde, meslek hayatına yeni atılacak olan öğretmen adayları arasında, mevcut saatlerin yeterli olduğunu düşünenlerin sayısı 7 kişiyle (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11) en yüksek frekansa sahip bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, dersin mevcut formatının birçok öğretmen adayı için hedeflenen faydaları sağladığına dair bir algının olduğunu göstermektedir. Bu görüşü destekleyen öğretmen adaylarından Ö9, *"Katılım saatleri bence yeterli haftada bir olması çünkü normal derslerini üstten almayan öğrenciler için çok yoğun oluyor özellikle son sınıf öğrenciyiz KPSS'ye çalışıyoruz... o yüzden 6 saatin yeterli olduğunu düşünüyorum"* diyerek

ders yükü ve hazırlık süreçlerini gerekçe göstermektedir. Ancak, bu olumlu görüş, 4 öğretmen adayının (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7) kalabalık gruplar ve rapor sorumluluklarının yoğunluğu gibi nedenlerle mevcut süreyi yetersiz bulmasıyla dengelenmektedir. Bu bulgu, sorunun saatlerin sayısından ziyade, bu saatler içinde gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğiyle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayının pratik yapma imkanını kısıtlayan kalabalık gruplar ve asıl deneyimden uzaklaştıran ağır rapor yükü, sürenin verimsiz kullanıldığı algısını yaratmaktadır. Bir öğretmen adayı (Ö3) bu görüşü destekleyerek, *"Belirlenen saatleri yeterli bulmuyorum. Çünkü haftada bir gün gidiyoruz ve bir gün içerisinde 6 saat tamamlıyoruz. Bu bir uygulama ve staj için az bir süreç olduğunu düşünüyorum"* şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ders program yoğunluğu, pasif kalmaları ve enerjilerinin az olması gibi diğer nedenler de katılım saatlerinin algılanan değerini düşüren etkenlerdir.

Uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri arasında ise görüşler daha dengeli bir dağılım sergilemektedir; süreyi yeterli ve yetersiz bulanların sayısı neredeyse eşittir. *Uygulama öğretim üyelerinden ÖÜ1, "Bence katılım saatleri yeterli değil... bu yüzden bana dersin süresi az geliyor ya da farklı derslerin olmaması gerekiyor sadece uygulamaya dönük dersler olabilir bu dönemde"* diyerek saatlerin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının dersi bir "yük" olarak görmesi bulgusu, katılımcıların derse karşı motivasyon ve algısının sürenin kendisinden daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve öğretim üyelerinin dile getirdiği pratik imkanlarının kısıtlı olması ve sürenin azlığı nedeniyle verimsizlik gibi nedenler, tüm paydaşların temel sorunun dersin uygulamadaki kalitesi olduğu konusunda hemfikir olduğunu yansıtmaktadır. Katılımcıların kendileri de bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuştur; örneğin, öğretim üyeleri katılım saatlerinin artırılmasını veya gözlem odaklı ayrı bir ders konulmasını önermiştir. Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, öğretmenlik uygulaması dersi için belirlenen katılım saatlerinin tek başına bir sorun kaynağı olmadığını, asıl meselenin bu saatlerin nasıl kullanıldığı ve öğretmen adaylarının bu dersi nasıl algıladığıyla ilgili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Ö.U. Dersinde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler 3-1 (Öğretmen Adayı)

GRUP	TEMA	KODLAR	F	KATILIMCILAR
ÖĞRETMEN ADAYLARI	Uygulama Öğretmeni ile	Problem yaşanmaması	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11
		Derse müdahale	1	Ö1
		Kırıcı geri dönüşler	1	Ö10
		İletişimsizlik	2	Ö5, Ö10
		Görevlendirme sorunu	2	Ö5, Ö10
		Slayt alışkanlığı	1	Ö9
		Olumsuz geri bildirimler	1	Ö1
	Uygulama Öğretim Üyesi ile	Problem yaşanmaması	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9,
		İletişimsizlik	3	Ö3, Ö6, Ö10
		Kontrolçülük	1	Ö6
		Toplantı aksaklıkları	1	Ö11
	Öğrenci ile	Problem yaşanmaması	6	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
		Davranış sorunları	3	Ö2, Ö5, Ö9
		İlgi eksikliği	2	Ö5, Ö9
		Küfür, Fiziksel şiddet	2	Ö9, Ö3
		Saygı eksikliği	2	Ö9, Ö11
		Bireysel sorunlar	1	Ö2
		Sınıf kalabalığı	1	Ö5
	Okul İdaresi ile	Problem yaşanmaması	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11
		Tutum sorunu	2	Ö4, Ö8
		Zorunlu ek ders ekleme	1	Ö10

	Tanıtım eksikliği	1	Ö5
	İletişim eksikliği	1	Ö5
Uygulama Arkadaşları	Problem yaşanmaması	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11
	Konu çalma	2	Ö1, Ö5
	Stres yaratma	1	Ö1
	Grup avantajı	1	Ö8
	Tek başına olma	1	Ö8
Diğer Öğretmenler ile	Problem yaşanmaması	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Öğretmenler odası kullanımı	1	Ö4
	Mesafeli tutum	1	Ö4
	Fazlalık hissi	1	Ö11
Dersin Özelliği İle	Problem yaşanmaması	3	Ö6, Ö7, Ö8
	Kapsam genişliği	3	Ö1, Ö2, Ö10
	Sıkıcı konular	2	Ö5, Ö9
	Seviye uyumsuzluğu	1	Ö3
	Zorluk algısı	1	Ö4
	Kazanım karmaşıklığı	1	Ö11
	Bilgi yetersizliği kaygısı	1	Ö2
Uygulama Sürecinde	Problem yaşanmaması	6	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11
	Raporlama zorluğu	1	Ö1
	Hazırlık zorunluluğu	1	Ö10
	Süreç verimliliği	1	Ö2
	Rapor içeriği	1	Ö6
	Dönemlik rapor farkı	1	Ö1
	İletişim eksikliği	1	Ö2
	Okula ulaşım	1	Ö2
	Ekonomik	1	Ö9

Bu bulgular, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde genel olarak olumlu bir deneyim yaşadığını göstermekle birlikte, bazı kritik sorun alanlarının varlığına da işaret etmektedir. Bu sorunların başında, uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri ile yaşanan iletişim eksiklikleri gelmektedir. Bu durumu destekler nitelikte bir katılımcı (Ö10) uygulama öğretmenin geri dönüşlerinin bazen *"kırıcı olabiliyor"* ve *"iletişim çok önemli"* olduğunu belirtmektedir. Diğer bir dikkat çekici bulgu ise, öğrencilerden kaynaklanan davranışsal sorunlar, ilgi eksikliği, küfür ve fiziksel şiddet gibi olgulardır. Bu bağlamda, katılımcı (Ö2) sosyal bilgiler dersinin *"çok geniş kapsamlı"* olduğunu ve bu durumun *"bilgi yetersizliği kaygısı"* yarattığını, hatta bazen bildiği bir konuyu bile unutabildiğini ifade etmektedir: *"Bir an konuyu unutabiliyorsun mesela soru çözüm yaparken bir anda bana Meridyen ne diye sordular ve ben meridyenin ne olduğunu o an unuttum ama ben meridyeni yıllardır biliyorum sadece o an unuttum sonrasında anlık boşluğa düştüm. Sadece sosyal bilgiler çok geniş bir alana sahip olduğu için öğrenciler çok fazla soru sorabiliyorlar sınırları yok yani."* Uygulama sürecinin kendisi de bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Katılımcı (Ö1) staj raporlarının içeriğinden yakınlıkla, raporları hazırlamak için ayrılması gereken zamanın çok kısıtlı olduğunu *"zaman çok sıkıntı, bir noktada kopuyor ister istemez"* ifadesiyle vurgulamaktadır: *"Mesela veli ile görüşme var, uygulama öğretmeni ile röportaj var bunu yapmak için belli bir zaman dilimi ayırmanız gerekiyor ve bu zaman dilimini ayırmak çok zor stajımız var, ders anlatımlarımız, KPSS çalışıyoruz, sınavlarımız var, okuldaki derslerimiz var yani zaman çok sıkıntı bir noktada kopuyor ister istemez. Ben staj raporlarının içeriğinin değişmesini isterdim daha uygulaması şeyler eklenmesini isterdim. Bunlar için ek zamanlar oluşturması gerekiyor, daha net ve düzenli olmasını isterdim."* Son olarak, diğer öğretmenlerle olan ilişkilerde yaşanan sorunlara örnek olarak, katılımcı (Ö11) öğretmenler odasında kendisini *"biraz fazlalık gibi"* hissettiğini dile getirmektedir.

Tablo 3: Ö.U. Dersinde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler 3-2 (Uygulama Öğretim Üyesi)

GRUP	TEMA	KODLAR	F	KATILIMCILAR
UYGULAMA ÖĞRETİM ÜYELERİ	Öğretmen adayları ile	Sınıf Yönetimi	2	ÖÜ1, ÖÜ4
		Giyim Sorunu	2	ÖÜ3, ÖÜ4
		Öğrenci Davranışları	1	ÖÜ1
		Eleştirel Yaklaşım	1	ÖÜ1
		Sürekli Şikâyet	1	ÖÜ1
		Devamsızlık	1	ÖÜ1
		Öğrenci Sayısı	1	ÖÜ2
		Motivasyon Eksikliği	1	ÖÜ4
		Hazırlıksızlık	1	ÖÜ3
	Uygulama öğretmeni ile	Yetki Sorunu	3	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3
		Müdahale	2	ÖÜ1, ÖÜ3
		Yöntem Farkı	2	ÖÜ1, ÖÜ3
		İlgisiz Öğretmenler	1	ÖÜ4
		Maddi Çıkar	1	ÖÜ4
		Öğretme Empozesi	1	ÖÜ1
	Okul idaresi ile	Angajman Sorunu	3	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3
		Yoğun İletişim	1	ÖÜ1
		İletişim Yokluğu	1	ÖÜ2
		Bürokratik Engeller	1	ÖÜ4
		Saygı Eksikliği	1	ÖÜ4
	Öğretmen adaylarının ders deneyimlerini değerlendirirken	Değerlendirme Zorluğu	2	ÖÜ1, ÖÜ3
		Not Standartlaştırma	2	ÖÜ1, ÖÜ3
		Rapor Değerlendirme	1	ÖÜ1
		Sürekli Değerlendirme	1	ÖÜ3
	Uygulama sürecinde	Program Gecikmesi	2	ÖÜ2, ÖÜ3
		Dönem Başı Yoğunluk	2	ÖÜ2, ÖÜ3
		Gözlem Güçlüğü	2	ÖÜ3, ÖÜ4
		İletişim Eksikliği	2	ÖÜ3, ÖÜ4
		Geri Bildirim Eksikliği	1	ÖÜ3
		Teknolojik Yetersizlik	1	ÖÜ3
		Mükemmeliyetçilik	1	ÖÜ3

Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlar, öğretmen adaylarından (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) uygulama öğretim üyelerine (ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4) kadar birçok farklı paydaşı etkileyen, sistemik bir yapıya sahiptir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, giyim kuralları ve ders anlatımında zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bir uygulama öğretim üyesi (ÖÜ1) bu durumu şöyle açıklıyor: *"Öğretmen adayları ile ilgili son zamanlarda yaşadığım sorun şu öğrencileri anlayamıyorlar gürültülü sınıflara düşebiliyorlar çünkü hareketli bir yaş grubu 5 6 ve 7 sınıf öğrencilerine öğretmenlik yapıyorlar. Öğrencilere ders hakimiyeti kuramayabiliyorlar bu şekilde şikayetlerle geliyorlar hocam ben ders anlatıyorum ama beni dinlemiyorlar, hocam işte öğrenciye soru soruyorum bana cevap vermiyor, dersimi sabote ediyor ya da çok bilgisizler gibi şeylerle geliyorlar. Bu da işte daha fazla uygulamada kalmamız gerektiğini gösteriyor aslında sınıf hakimiyetinde sorunlar yaşayabiliyorlar."* Aynı öğretim üyesi (ÖÜ1), kıyafet yönetmeliğiyle ilgili sorunlara da değinerek şu ifadelerde bulunmuştur: *"Bir de kıyafet yönetmeliği için eskiden mesela takım gömlek veya daha resmi kıyafetlerle gidiliyorlardı şu an artık spor ayakkabı ile kot pantolonla gidiyorlar bazen kıyafeti kimlikle giyiyorsun nasıl doktorlar önlük giyiyorlar; hakimler, avukatlar cübbe giyiyorlar öğretmenlerin de buna bağlı bir giyinecekleri kendilerine uygun bir kıyafetinin olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da olmadığı zaman fark ettim o zaman o ciddiyeti de edinmiyorlar."* Bazı adayların sürece karşı motivasyonsuz veya eleştirel bir tutum sergilediği de belirtilmektedir (ÖÜ1, ÖÜ4). Uygulama öğretmenleriyle yaşanan yetki ve müdahale sorunları ise sıkça dile getirilen diğer bir konudur (ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3). Bir öğretim

üyesi (ÖÜ1) bu durumu şöyle ifade etmektedir: *"Yaşadığım problemler oluyor bazen istemesek de uygulama öğretmenleri sınıfı öğrenciye bırakıp gidiyor, bazıları da öğrencinin ders anlatması için izin vermiyor yani bunu istemiyorlar ya da öğrencinin anlattığı dersi sonra bir daha anlatıyorlar. Bazı uygulama öğretmenleri öğrenci ders anlatırken müdahale ediyor en hoşlanmadığım şey öğrencinin uygulama öğrencisinin motivasyonunu düşürüyor kendisine karşı güvenini yitirtiyor o öğrenci o uygulama dersinde bir daha rahat edemiyor bence zaten uygulamada öğretmenlerimizin işi daha zor onlarla daha fazla sorunla karşılaşabiliyorlar ve bazı öğretmenlerimiz davranışçı geleneği devam ettirmeye çalışıyor bizim öğrencilerimiz yöntem teknik kullanmak istiyor drama yapmak istiyor ama öğretmen buna izin vermiyor, akıllı tahta kullanmak istiyor buna izin vermiyor."*

Tablo 4: Ö.U. Dersinde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler 3-3 (Uygulama Öğretmeni)

GRUP	TEMA	KODLAR	F	KATILIMCILAR
UYGULAMA ÖĞRETMENLERİ	Öğretmen Adayları ile	Sorumluluk Eksikliği	2	UÖ1, UÖ3
		Mesleki Farkındalık Eksikliği	1	UÖ2
		Uyum Sorunu	1	UÖ1, UÖ3
	Uygulama Öğretim Üyesi ile	Teori-Pratik Uyumsuzluğu	1	UÖ1
		Kişisel Yaklaşımlar	1	UÖ1
	Öğrenci ile	Ciddiye Almama	3	UÖ1, UÖ2, UÖ3
		Uyum Süreci	1	UÖ1
	Okul İdaresi ile	Fiziksel Koşullar	1	UÖ1
		İletişim Eksikliği	2	UÖ2, UÖ3
	Diğer Öğretmenler ile	Mekân Sıkıntısı	1	UÖ1
		Uyum ve İş Birliği	2	UÖ2, UÖ1
	Dersin Özelliği ile	İçerik Aktarımı	2	UÖ2, UÖ1
	Uygulama Sürecinde	Güven Eksikliği	1	UÖ2
		Zaman Yönetimi	2	UÖ1, UÖ3
		İletişim Kopukluğu	1	UÖ3
		Geri Bildirim Zorluğu	1	UÖ3

Bu bulgular, öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunların birden fazla kaynaktan beslendiğini gösteriyor. Öğretmen UÖ2'nin deneyimleri, öğretmen adaylarının mesleki farkındalık ve sorumluluk konularında yetersizlikler yaşadığını ortaya koyarken, öğretmen UÖ1'in gözlemleri daha çok sistemik ve kişisel yaklaşımlardan kaynaklanan sorunlara işaret ediyor. UÖ2, öğretmen adaylarının devamsızlık ve sorumluluk eksikliği gibi davranışlarından oldukça rahatsızdır. Adayların derse hazırlıksız gelerek yanlış bilgiler vermesi, onun için süreci zorlaştıran bir diğer önemli konudur. UÖ2, bu sorunları çözmek için öğrencilerle yüz yüze görüşmekte ve fakülte'deki öğretim üyeleriyle iş birliği yapmaktadır. Ancak, *sınav kağıtlarını kaybetmişlerdi bu benim için bir sıkıntı yaratmışlardı* ifadesi, UÖ2'nin adaylara olan güveninin zedelendiğini ve bu durumun uygulama sürecine olumsuz yansıdığını gösteriyor.

Diğer taraftan UÖ1, öğretmen adaylarıyla genelde bir problem yaşamadığını belirtse de bazı uygulama öğretim üyelerinin ve fiziksel koşulların yarattığı zorluklara dikkat çekiyor. UÖ1, okulun fiziksel koşulları da bir sorun kaynağıdır; *öğretmenler odasında yer sıkıntısı yaşıyoruz* ifadesi, kalabalık grupların lojistik olarak yarattığı zorlukları gözler önüne seriyor. Bu bulgular, öğretmenlik uygulamasının başarıya ulaşması için tüm paydaşların, özellikle de üniversite ve okul arasındaki iş birliğinin, daha esnek ve gerçekçi bir zemine oturtulması gerektiğini gösteriyor.

Tablo 5: Paydaşların Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Grup	Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Öğretmen Adayları	Mesleki Gelişim	Daha fazla tecrübe edinme	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö11
		Öğretmen gibi görülme	2	Ö2, Ö10
		Mikro öğretim uygulanması	2	Ö2, Ö11
		Daha çok ders anlatma	1	Ö3
		Özgüven artışı	1	Ö3
	Süreç İyileştirmeleri	Okul dışı etkinlikler yapılması		Ö3, Ö7, Ö9, Ö11
		Fırsat eşitliği sağlanması	1	Ö4
		Uygulamanın baskın olması	1	Ö1
	Maddi ve Sistemsel Destek	Tesviklerin artırılması	2	Ö10, Ö11
		Fakülte derslerinin azaltılması	2	Ö3, Ö8
		Maddi destek sağlanması	1	Ö9
Uygulama Öğretmenleri	Dersin Yapısı	Haftalık saatlerin artırılması	2	UÖ2, UÖ3
		Öğrencilerin daha aktif olması	2	UÖ1, UÖ3
		Öğrencilerin hazırlıklı gelmesi	2	UÖ1, UÖ3
	Paydaşlar Arası İlişkiler	Öğretmenlere seminer verilmesi	2	UÖ1, UÖ3
		Üniversite-okul iş birliği	2	UÖ1, UÖ3
		Aynı öğrencilerle çalışılmaması	1	UÖ2,
	Destek ve Eşitlik	Maddi destek sağlanması	1	UÖ3
		Fırsat eşitliği sağlanması	1	UÖ3
Uygulama Öğretim Üyeleri	Süreç ve Model	Kesintisiz staj modeli	4	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4
		Uygulama okulu kurulması	1	ÖÜ2
	İş birliği ve Motivasyon	Paydaşların iş birliği	2	ÖÜ1, ÖÜ2
		Yüksek öğrenci motivasyonu	1	ÖÜ4
		Öğretmenlere seminer verilmesi	1	ÖÜ2
		İletişimin güçlendirilmesi	1	ÖÜ4

Paydaşların öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerine ilişkin bulgular tablosu, öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyelerinin dersle ilgili beklentilerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dersin mevcut yapısındaki eksiklikleri ve geliştirilebilecek alanlara işaret etmektedir. Bulgulara göre öğretmen adayları en çok mesleki gelişimlerine odaklanmakta ve teorik bilgidен ziyade pratik deneyime olan ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. En yüksek frekansla belirtilen beklenti, "daha fazla tecrübe edinme" (f=4) olup, bunu "öğretmen gibi görülme" (f=2) ve "mikro öğretim uygulanması" (f=2) takip etmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen adayı (Ö2) şunları belirtmektedir: *"Bence ilk başta kendi üniversitemizde/ fakültemiz de bunu yapmamız gerekiyor. Yani derslerde öğretmenlik uygulaması diye bir ders var evet ama ben bunun 3 sınıfta da olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela her birimiz bir kazanımı kendi sınıf arkadaşlarımıza anlatabiliriz. Onlar da kendisi 5-6 sınıf öğrencisi olacakmış gibi düşünerek tüm teknik ve şekillerle onlara anlatmamız gerekiyor. Fakültede tahta sıraların olduğu, akıllı tahtanın bulunduğu küçük bir sınıf olmasını tercih ederdim. Yani bir uygulama sınıfı yapılabilir buraya (fakülte sıraları) oturduğumuzda evet öğretmen adayı psikolojisine bürünüyoruz ama o küçük sıraya oturduğumuzda belki de öğrenciyle daha iyi empati kurabileceğiz. Yani daha fazla öğrenci gibi hissedeceğiz. Bu yüzden küçük bir uygulama sınıfının bir sınıf defterinin olduğu drama alanı gibi bir yerin olması güzel olabilirdi. Yani orayı mikro öğretim alanı için kullanabiliriz."*

Adaylar ayrıca dersin sadece sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmaması gerektiğini düşünerek "okul dışı etkinlikler yapılması" (f=4) beklentisini dile getirmektedirler. Bir öğretmen adayı (Ö4) bu konuyu şu sözlerle ifade etmektedir: *"Dersi daha verimli hale gelmesi için bu dersin sadece sınıflara sığdırılmaması gerekiyor bence çocuklara sahayı öğretmemiz gerekiyor yani okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmalıyız sosyal bilgiler dersi buna çok uygun bir ders okulda bunu kullanması gerekiyor."* Başka bir öğretmen adayı (Ö5) ise *"Mesela bizim dersimiz gezip görülecek bir ders yani*

yapılabilecek bir sürü aktivite var bunları bilmek ve uygulamak biraz önemli yani buna uygun bir artı yapılmasını isterdim böyle bir şeye de katılmak isterdim görmek için öğrencileri gezi sırasında nasıl yönetmem gerektiğini orada nasıl rehberlik yapabileceğimi vesaire görmek isterdim.” diyerek bu beklentiyi desteklemektedir. Öğretmen adayları, uygulama saatlerinin artırılmasını ve fakülte derslerinin azaltılmasını istemektedir. Bir öğretmen adayı (Ö3) bu konudaki düşüncelerini “Beklentim daha fazla uygulama saati olması gerektiği son sene derslerini azaltılması ve uygulama saatini çoğaltılması gerektiğini düşünüyorum” şeklinde belirtmektedir. Adaylar için konum ve yol sorunu da önemli bir problemdir. Bir öğretmen adayı (Ö1) bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır: “Yani bizim şu anki konumuzdan çok uzak okullar seçiliyor bu yol sorunu bence büyük bir problem 1 dönem mesela bir saatlik yol gitmek zorunda kalıyordum. Dediğim gibi son sınıfların derdi çok fazla gelecek kaygısı falan da ekstra problem atamalıdır falan bir de yani bunda olmasın yani insanların vaktini çalmasınılar çünkü yolda geçiyor günün yani konuma öncelik verilmeli.” Erken yaşta bu dersin verilmesi de bir diğer beklentidir. Bir öğretmen adayı (Ö6) bunu şöyle ifade etmektedir: “ilk sınıfta olsa daha iyi olur bence 1 sınıfta olması kim öğretmenlik istiyor kim istemiyor bilmek açısından daha iyi olabilir. Çünkü sadece 4 sınıfta olması artık işin sonundasın 1. sınıfta olsam belki bölümünü değiştirebilirsin, istemiyorum deyip farklı bir şey yapabilirsin ama 4. sınıfta tam yolun sonundasın yani bitmesi gerekiyor çok daha öncesinden okul deneyimi olmalı kimin istediğini istemediğini anlamak için bir de de dörtte olması çok iyi olurdu.”

Uygulama öğretmenleri ise dersin yapısını ve paydaşlar arası ilişkileri geliştirmeye odaklanmaktadır. "Haftalık saatlerin artırılması" (f=2) ve " öğretmen adaylarının daha aktif ve hazırlıklı gelmesi" (f=2) gibi somut önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler, dersin daha verimli hale getirilmesi için somut adımlar atmayı hedeflemektedir. Bir uygulama öğretmeni (UÖ1) bu konuda şunları belirtmektedir: “Yani stajyer öğrencilerin sayısı azaltılabilir iki- iki olabilir. Yani her öğretmene sadece iki stajyer öğrenci verilirse hem öğrenci daha fazla sınıfta imkân bulabilir hem de bizler için de daha rahat olur. Çünkü 6 kişi geliyordu daha öncelerde şu an tabii 4’e düştü bu sayı 4 tabii ki de 6’dan iyi ama öğrenci sayısı azaltılırsa çok daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü onların ders anlatma süreleri resmîyette 22 saat 22 saat tam oluyor- olmuyor şimdi 4 stajyerin varsa 88 saat oluyor e ben 88 saat onlara anlattıraramam. Ama eğer İki öğrenci olsaydı 15 15 30 saat çok rahat anlatılabilirdi. O yüzden stajyer sayısı azaltılırsa verim daha da artar diye düşünüyorum.”

Uygulama öğretim üyeleri ise daha bütüncül bir bakış açısıyla dersin "süreç ve modeline" odaklanmaktadır. "Kesintisiz staj modeli" (f=4) en yüksek frekansla belirtilen beklentidir ve bu, dersin dönemlik bir yapıdan çok, mesleki gelişimin sürekli ve bütüncül bir parçası haline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir uygulama öğretim üyesi (ÖÜ2) bu konuyu şu sözlerle ifade etmektedir: “2 beklentim de uygulama okulu ile fakültenin entegre şekilde ilerlemesi gerektiği yani biz burada bir program hazırlıyorsak o okulların da o öğrencilerin gelip orada 6 saatlerin doldurabileceği şekilde bir program hazırlaması gerekir. Biz burada hazırlıyoruz ama öğrencinin gideceği staj okulu ile ilgili hiçbir program olmadığı için elimizde sıkıntı oluyor. Aynı şekilde bizim programımızda onların elinde değil buradaki problemin ortadan kalkması için uygulama okullarının belirgin olması ya da direkt fakülteye bağlı olması, kısacası ikinci beklentim uygulama okullarının fakültedeki derslerle ya da programlarda entegre olması.” Tüm paydaşlar tarafından dile getirilen "maddi destek sağlanması", "fırsat eşitliği" ve "iş birliğinin güçlendirilmesi" gibi ortak beklentiler, dersin temel altyapısının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu bulgular öğretmenlik uygulamasının tüm paydaşlar için çok boyutlu bir süreç olduğunu ve daha kapsamlı bir reformun gerekli olduğunu düşündürmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlik uygulaması dersinin önemi nedir? problemine ilişkin bulgulara göre, tüm paydaş grupları uygulamayı teorik bilgidan pratiğe geçişi sağlayan kritik bir köprü olarak tanımlamıştır. Literatürde bu bulguyla paralel olarak Yapıcı ve Yapıcı’nın (2004), Paker’in (2000) ve Özcan’ın (2018) araştırmaları, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini mesleki farkındalık kazanma ve mesleğe hazırlanma sürecinin en önemli aşaması olarak gördüğü sonucunu desteklemektedir. Bu dersin mesleki kimlik kazanmadaki rolü, Gündoğdu (2012) ve Yazıcı’nın (2006)

çalışmalarında teorik ve pratik bilgiyi entegre etmedeki merkezi konumuyla pekiştirilmektedir. Dersin önemi, Yıldız'ın (2015) ve Bay, Şeker ve Alisinanoğlu' nun (2020) çalışmalarında da uygulamanın adayların mesleki gelişiminde vazgeçilmez bir alan olarak kabul görmesiyle örtüşmektedir. Buna ek olarak, uygulama öğrencilerinin okula gelmesi ile birlikte uygulama öğretmenlerinin adaylardan güncel bilgileri ve gençlerin dünyasını öğrenme" faydasını elde ettiğini belirtmesi, uygulamanın sadece aday eğitimi rolünün ötesinde, Karacaoğlu ve Akkaya (2013) tarafından tartışılan karşılıklı mesleki gelişim modelinin uygulamadaki somut bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin katkısı nedir? sorusuna yönelik bulgulara, öğretmen adaylarının dersin kendilerine en büyük katkısının "eğitimcilerin değerlendirmesi" olduğu saptanmıştır. Literatürde bu yüksek geri bildirim ihtiyacına karşın, Parker'ın (2008) araştırması, öğretmen adaylarının en çok şikâyet ettiği konunun gözlemlendikleri halde kendilerine yeterince dönüt sağlanmaması olduğu sonucunu ortaya koyarak bu bulguyla tezat oluşturmaktadır. Geri bildirim kalitesindeki bu sorun, Gürbüz ve Gündüz (2019) tarafından mentorluk sürecinde rehber öğretmenlerin geri bildirim verme konusunda yetersiz kaldığı ve Akgün ve Ünsal (2017) tarafından adayların mentorlardan aldıkları dönütlerin daha çok teknik konularla sınırlı kaldığı bulgularıyla da desteklenmektedir. Ayrıca, adaylarda gözlemlenen olumsuz katkı olan "bilgide yetersiz hissetme" teması, teorik bilginin pratik alana aktarımındaki zorluğun bir göstergesidir. Bu bulgu, Görgen, Çokçalışkan ve Korkut'un (2012) öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün uygulama dersini yeterlilik kazandırmada en etkili ders olarak görmediği sonucuyla örtüşürken, Kaya ve Gündoğdu (2016) ile Kuzu ve Kuzu'nun (2009) uygulama dersinin adayların yeterlilik algısını düşürdüğü ve mentorluk sürecinde yeterli rehberlik eksikliği olduğu yönündeki tespitini de güçlendirmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersi için belirlenen katılım saatleri yeterli midir? problemine ilişkin bulgulara, öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun mevcut katılım saatlerini yeterli bulması sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulama süresinin artırılması yönündeki Bay, Şeker ve Alisinanoğlu'nun (2020) önerisi, Aşkar ve Karadeniz'in (2010) ve Yıldırım ve Şimşek'in (2019) staj süresinin kısalığının mesleki beceri gelişimini engellediği yönündeki genel kanısıyla farklılık taşımaktadır. Ancak, bu yeterlilik algısına rağmen tüm paydaşlar, mevcut saatlerin kalabalık gruplar, ağır rapor yükleri ve lojistik sorunlar (yol) nedeniyle verimsiz kullanıldığı konusunda hemfikirlerdir. Bu verimsizlik durumu, Yeşilyurt ve Semerci'nin (2011) uygulama sürecinde karşılaşılan idari ve bürokratik engellerin verimi düşürdüğü ve Özdemir ve Er (2017) tarafından dile getirilen uygulamanın akademik yoğunluk arasında önceliklendirme sorunu yaşadığı bulgusuyla paralellik göstermiştir. Ceylan ve Alparslan'ın (2014) teorik ders yükünün uygulama süresini gölgelemesi tespiti, adayların saatleri yeterli görme eğiliminin, mesleki deneyimin niteliği yerine fakülte ders yükü ve KPSS kaygısı gibi dönemsel etkenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan problemler nelerdir? ve Paydaşların öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri nelerdir? sorularına yönelik bulgulara göre, adayların öğrenci davranışları, küfür ve fiziksel şiddet gibi zorlu sınıf yönetimi olgularıyla yüzleşmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu durum, Çelik ve Şentürk (2015), Akyel ve Erdoğan (2017) ve Güngör ve Başaran'ın (2020) araştırmalarında adayların sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale konularında en yetersiz hissettikleri tespitiyle tamamen örtüşmektedir. Bu sorunların yanı sıra, uygulama öğretim üyeleri tarafından en sık dile getirilen yapısal beklenti "Kesintisiz Staj Modeli" ve fakülte-okul entegrasyonu talebi olmuştur. Bu sonuç, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında Yapıcı ve Yapıcı (2004) ile Yeşilyurt ve Semerci'nin (2011) iş birliğinin güçlendirilmesi önerileriyle paralellik arz etmektedir. Uygulama öğretmenlerinin adayların dersine gereksiz müdahale etme sorunları ise, Parker (2000), Tok ve Yılmaz (2011) ile Gömleksiz ve Fidan'ın (2013) bulgularıyla örtüşerek, uygulama öğretmenleri arasında rehberlik standartlarında bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Bu yapısal beklenti, Karacaoğlu (2016) tarafından kesintisiz stajın mesleki kimliği güçlendireceği yönündeki bulgularla desteklenmektedir. Son olarak, adayın öğretmenler odasında "fazlalık gibi" hissetmesi, Kuzu ve Aydın (2009) tarafından tespit edilen adayların kabul ve sosyal entegrasyon sorunlarının devam ettiğini göstermiştir.

ÖNERİLER

Öğretmenlik Uygulaması dersinin yalnızca akademik bir gereklilik değil, aynı zamanda mesleki kimliğin inşası için hayati bir köprü olduğu anlaşılmaktadır. Bu potansiyeli tam olarak açığa çıkarmak amacıyla, YÖK ve MEB'in mevcut modeli dönüştürmeye yönelik adımlar atması önerilmektedir. Öncelikle, uygulama süresinin formaliteden çıkarılarak, mesleğe hazırlığı pekiştirecek "Klinik Uygulama" veya "Kesintisiz Staj Modeli" gibi modellere doğru evrilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmelidir; bu yapısal zemin, birinci sınıftan itibaren başlayan Erken Gözlem Rotasyonları ile desteklenmesi süreci daha da verimli hale getirilmesine yardım edebileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, adayların en büyük zorluğu olan sınıf yönetimi ve karmaşık öğrenci davranışlarına müdahale konusunda yetkinliklerini artırmak için, risk barındırmayan güvenli ortamlarda pratik yapmalarına olanak tanıyan Yapay Zekâ Destekli Simülasyon Odaları aracılığıyla çözüm aranması adaylara süreç öncesinde yaşayabilecekleri bazı durumlara hazırlıklı hale getirebilecektir. Mentorluk sisteminin, sadece not verme veya teknik sınırlama getirme rolünden uzaklaşıp, rehber öğretmenlerin "Eğitimde Performans Koçluğu" eğitimi aldığı, kaliteli ve yapıcı dönüt odaklı bir felsefeye geçiş yapması teşvik edilmelidir. Son olarak, uygulamanın verimini düşüren ağır bürokratik rapor yükleri ve idari engellerin ortadan kaldırılması; okul ortamlarında adayların kendilerini misafir değil, okulun aktif bir parçası olarak görmeleri için "Sosyal Kabul ve Entegrasyon Programlarının zorunlu hale getirilmesi değerlendirilmesi gereken önemli bir adımdır. Bu bütüncül yaklaşımların, uygulamayı teorik bilginin pratik alana dönüştüğü gerçek bir güç merkezine taşıyacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass.

MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi*. <https://eds.metu.edu.tr/tr/duyurular/egitim-bilimleri-bolumu-nun-yuksekogretim-kurulu-yok-tarafindan-16-mayis-2018-tarihinde>

Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E.Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 36, 41-67.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(1), 128–152.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. [10.3102/0091732X024001249](https://doi.org/10.3102/0091732X024001249)

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), 89-99. [10.1177/0022487109347671](https://doi.org/10.1177/0022487109347671)

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. [http://dx.doi.org/10.1080/03057640902902252](https://dx.doi.org/10.1080/03057640902902252)

Aytaç, A. (2010). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.

- Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass. [10.15581/004.12.25329](https://doi.org/10.15581/004.12.25329)
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Ertuğrul Seçer, Ş. Y. (2020). İngiliz dili eğitimi lisans programlarının değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aksoy, N. C. & Kelleci, Ö. (2024). Yapay zekâ tabanlı simülasyon ortamı destekli öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adaylarının TPAB becerilerinin ve öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 10(36), 148-171. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.72355>
- Akgül, P., & Aydoğan, Y. (2024). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2281–2308. <https://doi.org/10.17152/gefad.1442678>
- Alkan, C. (1987). *Öğretmenlik uygulamaları el kitabı*. Yargıçoğlu Matbaası.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19–35.
- Alıncak, F., & Şahin, B. (2020). Pedagojik formasyon eğitimi alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(22), 97–103. (<http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.244>)
- Altarawneh, A. F., Alkhazaleh, M., & Tarawneh, R. T. (2023). School based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 308–319. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3340>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144–162. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7219>
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98. <https://www.researchgate.net/publication/265104756>
- Baran, M., Yaşar, Ş., & Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), 230-248.
- Başal, H. A., Kahraman, B. P., Uyar, Ö. R., Tabak, D., & Turan, N. (2017). Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve uygulama okulu yöneticilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 389–417. <https://doi.org/10.19171/uefad.368841>
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 1–20.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209–232.

- Bircan, T. Ş. (2024). Sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması Dersi”ne ilişkin tutumları ve değerlendirmeleri. (Yayınlanmamış çalışma). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12603827>
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Öğretmen adayları okul stajlarında yeterli deneyime sahip mi? *Eğitim Öğretim Dergisi*, 32(4), 353–368.
- Candaş, B., & Özmen, H. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 351–384.
- Ceylan, T., & Akkuş, Z. (2007). Okul deneyimi II uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 213–226.
- Çakmak, M. S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207–226.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 75–84.
- Çiçek, Ş., & İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146–155.
- Değirmençay, Ş., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47–57.
- Deliveli, K., & Yılmaz, F. (2019). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik nitel bir araştırma. *Social Sciences Studies Journal*, (51), 6967–6985. <https://doi.org/10.26449/sssj.1975>
- Demir, S., & Şahin, F. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerine bir bakış. *JASSS*, (36), 387–401. (<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.9761/JASSS2946>)
- Ecer, M. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin beklentileri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 160–177. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1387964>
- Ekizer, D. (2006). Türkiye’de ilkokul öğretmenlerine mentorluk: Öğrenci öğretmenlerin ve mentorların bakış açısından bakmak. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(7), 924–934.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207–221.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56–73.
- Gradüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & Bayram, A. (2007). İlbay eğitim fakültesi son sınıfların görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442–455.
- Karaman Güvenç, B., & Sesigür, A. (2017). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması deneyimi”ne ilişkin algısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 322–341.
- Karaağaçlı, M. (2024). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama süreçlerindeki özdeğerlendirme algıları “Gagne’nin öğretim etkinlikleri modeli bir betimleme”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 293–318. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1411996>
- Karaahmet Balcı, S. (2021). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ekseninde resim iş öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. *ASOS Journal*, (115), 74–89. [10.29228/ASOS.49446](https://doi.org/10.29228/ASOS.49446)

- Kırcı, A. (2022). Türkçe öğretmen adaylarının salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde Türkçe dersi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 125–142. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073857>
- Kolçak, G., Yıldırım, P., & Mindivanli-Akdoğan, E. (2023). Farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 211–240. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3611>
- Kökçü, Y. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 585–600. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8835>
- Öksüz, Y., Çevik, C., Sümen, Ö. Ö., Baba, M., & Güven, E. (2012). Öğretmenlik uygulaması yapılan ilköğretim okullarındaki zorba davranışların incelenmesi. *JASSS*, 5(1), 205–229. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_161
- Özdaş, F., & Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2747–2766.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Rıza, E. T., & Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 91–97.
- Sağ, R. (2008). Öğrenci öğretmenlerin iş birliği yapan öğretmenler, denetmenler ve uygulama okulu hakkındaki beklentileri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 32, 117–132.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., Saka, D. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Etkinlik Kuramına Göre İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 175-194. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327397>
- Stavridis, P., & Papadopoulou, V. (2022). The contribution of teaching practice to preservice teachers' training – Empirical research of the department of primary education of Western Macedonia University students' evaluation. *Educational Process International Journal*, 11(4), 92–111. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.114.5>
- Şen Zeytun, A., & Nuhoglu, H. (2025). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik beklentilerinin analizi: "Yüz yüze ve çevrim içi öğretim deneyimleri". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 386–415. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1515823>
- Altındağ Taştan, O., & Kurt, M. (2025). Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 314-326. <https://doi.org/10.30703/cije.1351123>
- Tokcan, H., & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *JASSS*, 5(7), 663–678. (<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.9761/JASSS291>)
- Turan, Z., Büyükköse, D., & Tozak, E. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının işitme kaybının giderilmesiyle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması hakkında görüşler. (Yayınlanmamış çalışma).
- Ulu Kalın, Ö., Kumandaş, H., & Çalık Uzun, S. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin verimliliğine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri (Artvin Çoruh Üniversitesi örneği). *Yıl: 2, Sayı: 5, Aralık 2015*, 167–177.

- Uygül, Ö., Demircan, M. N., Pir, M., & İpek, O. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması I dersine ilişkin deneyimleri. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 38(2), 262–286. <https://doi.org/10.19171/uefad.1536322>
- Ünal, F., & Akdeniz, Ş. (2024). Mikro öğretim destekli öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1111. <https://doi.org/10.24315/tred.1420905>
- Ünver, S. K., Özgür, Z., & Guzel, E. B. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimleri: Geri bildirim ve fakülte-okul beklentilerindeki farklılıklardan kaynaklanan ikilemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2230–252.
- Beck, C. ve Kosnik, C. (2000). Hizmet Öncesi Eğitimde Yardımcı Öğretmenler: Rollerinin Açıklığa Kavuşturulması ve Geliştirilmesi. *Öğretim İçin Eğitim Dergisi*, 26 (3), 207–224. <https://doi.org/10.1080/713676888>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (3. baskı). Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5. baskı). Pearson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3. baskı). Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. baskı). Sage Publications.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. baskı). Sage Publications.
- Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (6. baskı). Rowman & Littlefield.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Teorik ve pratik bilgiler* (2. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. baskı). Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Akgün, Ö. E., & Ünsal, Y. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinde rehberlik hizmetlerinin kalitesi üzerine öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 167-185.