

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE DÖNÜT-DÜZELTMENİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMA
BECERİLERİ İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Lili HURİOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA/ 2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE DÖNÜT-DÜZELTMENİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMA
BECERİLERİ İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Lili HURİOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mediha SARI
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA/ 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Üye: Doç. Dr. Mediha SARI

Üye: Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 27/06/2016

Lili HURİOĞLU

ÖZET

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE DÖNÜT-DÜZELTMENİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMA BECERİLERİ İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Lili HURİOĞLU

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Haziran, 2016, 141 sayfa

Bu araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi sınanmıştır. Araştırma gerçek deneysel modellerden ‘ön-test son-test kontrol gruplu’ model kullanılarak desenlenmiştir. Toplam 22 öğretmen adayından (deney grubu: n=11, kontrol grubu: n=11) oluşan çalışma grubunu, Türkiye’nin güneyinde yer alan büyük bir üniversitede öğrenim gören Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın deneysel süreci öncesinde, gruplarda yer alan öğretmen adayları arasında bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere akademik başarıları, bilişsel davranışları, öz-yeterlik inançları ve duyuşsal giriş davranışları incelenmiştir. Akademik başarıları için genel not ortalamaları; bilişsel davranışlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan bilişsel giriş davranış testi ve puanlama anahtarı; öz-yeterlik inançlarını belirlemek için Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) tarafından geliştirilen ‘Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ)’; duyuşsal giriş davranışlarını belirlemek için, yarı yapılandırılmış ‘Duyuşsal Giriş Davranışları Görüşme Formu (Duy_GF)’ kullanılmıştır. Grupların yansız seçimle deney ve kontrol olarak atanmasının ardından, on hafta süren deneysel işlem işe koşulmuştur. Bu süreçte, deney grubu öğretmen adayları, uygulama okulunda haftalık olarak öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini sergilemişlerdir. Öğretim planları (ders planları), ‘Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)’ ile video kaydına alınan öğretimi uygulama becerileri ise ‘Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı (ÖUPA)’ ile her hafta uygulama öğretim elemanı

tarafından puanlanmıştır. Bunun ardından uygulama öğretimi elemanı tarafından her bir öğretmen adayına bireysel olarak öğretim planları ve video kayıtları üzerinden bu becerilerine ilişkin dönüt-düzeltilme verilmiştir. Deneysel sürecin sonunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış ‘Deneysel Sürece İlişkin Görüş (DSİG)’ formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS ile Mann Whitney U, Friedman ve Wilcoxon İşaretili sıralar Testi; nitel verilerin analizi için ise MaxQda 12 ile içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerinin, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından daha üst düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarında bir farklılık olmamakla birlikte, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarının anlamlı şekilde düştüğü belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, dersin işleme yönteminin teorik ve pratik katkı sağladığını, etkili ve verimli olduğunu, eksiklerini belirlemelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı ve öz-güven kazanmalarını sağladığını; uygulama öğretimi elemanının pozitif iletişim sağladığı, açıklayıcı, düzeltici ve pekiştirici dönütlerle gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, son olarak bu süreçte özellikle öğretimi planlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama, ölçme aracı hazırlama ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular literatür eşliğinde tartışılmış ve araştırmacı ve öğretmenlere yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayları, dönüt-düzeltilme, öğretimi planlama ve uygulama, öz-yeterlik.

ABSTRACT**THE EFFECT OF FEEDBACK ON PRE-SERVICE TEACHERS' TEACHING PRACTICE AND LESSON PLAN PREPARING SKILLS ALONG WITH SELF-EFFICACY LEVELS DURING THE PROCESS OF TEACHING EXPERIENCE****Lili HURİOĞLU****Ph. D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY****June 2016, 141 pages**

In the current study, the effect of feedback on pre-service teachers' teaching practice and lesson plan preparing skills along with self- efficacy levels during the process of teaching experience were investigated. In this research method an experimental design including pre-test and post-test with control group, which is one of the real experimental models, was used. The study group which consisted of 22 pre-service teachers (experimental group: n=11, control group: n=11) who were the fourth graders at the department of primary teaching at the faculty of education at a large university located in the North of Turkey. Prior to the experimental process of the study, their academic achievement, cognitive behaviors, self-efficacy beliefs and affective initial behaviors were investigated in order to find out whether or not there were differences in terms of cognitive and affective initial behavior of pre-service teachers in the both experimental and control group. In order to determine academic achievement of pre-service teachers, their grade point average (GPA) scores were used; in order to determine their initial cognitive behaviors, a cognitive behavior test developed by the researcher and a rubric were used. Moreover, in order to determine their self-efficacy, a scale developed by Çakır, Erkuş and Kılıç (2004) called 'Pre-service Teacher's Self-efficacy Scale' was used. Finally, as for the determination of a pre-service teachers' initial affective behavior, a semi-structured form called 'Affective Interview Form (AIF)' was used. Following the determination of both groups, experimental process started. During the experimental process, pre-service teachers demonstrated their

teaching plans and teaching practice skills at the school where the study took place. The supervisor scored pre-service teachers' teaching plans (lesson plans) through 'Teaching Plans Rubric (TPR)' as well as grading their teaching practice skills, which were all recorded, through 'Teaching Practice Rubric (TPrR)' on weekly basis. After that, the supervisor gave feedbacks to each pre-service teacher individually through their teaching plans and video records. At the end of the experimental process, a form called 'Interview Form regarding Experimental Process (IFEP)' was used to determine the pre-service teachers' opinions about the process in which they were involved. When it comes to the quantitative analysis, Mann Whitney U and Wilcoxon signed-rank test was performed through SPSS; as for the qualitative analysis of the data, MaxQda 12 was used. At the end of the study, it was determined that the pre-service teachers' in the experimental group, their teaching practice skills were at a much higher level when compared with those who were in the control group. Moreover, although self-efficacy scores of pre-service teachers in the experimental group did not differ, self-efficacy scores of pre-service teachers in the control group decreased significantly. The pre-service teachers in the experimental group stated that the methodology used had both theoretical and practical contributions to teaching practice and thus it was effective and fruitful, helping to determine the negative sides of the teaching practice. In addition, the pre-service teachers in the experimental group also mentioned that the process of the teaching practice provided them with indirect experiences and self-confidence related to the profession they would be engaged in; the supervisor had a positive communication, their developmental process was supported by explicable, effectively and consolidating feedbacks. Finally, the pre-service teachers in the experimental group also stated that the feedbacks given by the supervisor helped them improve their lesson plan preparing skills, teaching principles, test preparation and classroom management skills.

Keywords: Teaching practice, pre-service teachers, feedback, lesson plan preparing and teaching practice skills, self-efficacy.

ÖNSÖZ

Keyifle gerçekleştirdiğim ve her aşamasında yeni öğrenmelere sahip olduğum bu çalışmanın yeterince akademik olduğunu düşündüğüm için burada daha çok deneyimlerimi sizlerle paylaşmak istiyorum. Araştırma problemi belirlerken uzun bir düşünme sürecim oldu. Bunun en önemli nedeni gerçek bir problem belirlemek istemem ve bunun yanında çoğu doktora öğrencisinin de yapmak istediği gibi yeni (daha önce çalışılmamış) bir konu çalışmak istememdi. Ancak bir süre okuyup araştırdıktan, yapılan tezleri inceledikten sonra önemli olanın ilk aşamada gerçek bir problem, çözülebilecek bir problem, alana katkı sağlayacak bir problem ve son olarak benim akademik gelişimime katkı sağlayacak bir problem olması gerektiğini fark ettim. Bu noktadan yola çıktığımda Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin göz önündeki en önemli problemi olan öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeye odaklanmaya karar verdim. Amacım kontrol edebildiğim değişkenler üzerine yoğunlaşarak öğretmen yetiştirmenin niteliğini artırıp arttıramayacağımı görmektir. Bu sebeple çalışmayı sistemin sağladığı olanaklar içerisinde en iyi düzeye çekmeye çalıştım. Bunu öğretmen adayları ile birebir ilgilenerken (dönüt-düzeltilme), uygulamalarını birlikte inceleyerek, düzelterek, geliştirerek, örnekler vererek, bilgi eksikleri varsa tamamlayarak gerçekleştirdim. Uygulama süreci sonunda fark ettiğim en önemli noktalardan biri öğretmen adaylarının yaptıkları işin ne kadar önemli olduğunu fark etmeye ihtiyaçları olduğuydu. Bir yandan benim heyecanım ve istekliliğimin onları da harekete geçirdiğini diğer yandan öğrendikçe yaptıkları işten daha çok keyif almaya başladıklarını gördüm. Kanımca, bu süreç sonucunda, keyifli çalışma arkadaşları, başarılı öğretmen adayları, verimli bir çalışma dönemi, katkı sağlayabileceğini düşündüğüm bir çalışma ve bir sürü yeni öğrenmeyle donanmış bir ben ortaya çıktı.

Uzmanlık eğitimi boyunca ilminden faydalandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek edindiğim, yanında çalışmaktan onur duyduğum ve ayrıca tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocam, Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU’na,

Bana doktora öğrencisi olma ve birlikte çalışma şansını veren, yaptığım işlerde bana her zaman güvendiğini hissettiğim ve yine de ihtiyaç duyduğumda benden desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY’a,

Tez izleme komitemde yer alan Doç. Dr. Mediha SARI ve jürimde bulunarak değerli katkılarını sunan Yrd. Doç. Dr. Memet Karakuş'a, canım arkadaşım Arş. Gör. Fatma KARAKUŞ'a,

Çalışmama ve akademik gelişimime katkı sağlayan, deneyimiyle bana yol gösteren, tez süreci boyunca hem teknik, hem akademik hem de manevi desteğini eksik etmeyen, çalışmamın her aşamasında emeği olan hocam Öğr. Gör. Dr. Akın EFENDİOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütüldüğü ilkokuldaki öğrencilere ve öğretmenlerine, sürecin en önemli parçalarından biri olan öğretmen adaylarına, bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na (SDK-2015-3601), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bununla birlikte beni her zaman destekleyen annem Marianna Huriöğlü'na, kardeşlerim, Senem, Suzi ve Can'a, teyzelerim Emel ve Jozefin'e, manevi babalarım İskender Pahalı ve dayım Mişel'e, canım kuzenlerime ve ismini saymadığım kadar büyük, güzel aileme teşekkür ederim.

Son olarak da doktora eğitimim süresince, küçücük yaşına rağmen kocaman kalbiyle her zaman bana destek olan ve beni anlamaya çalışan, zaman zaman yoğunluğuma anlayış gösteren, hayatımdaki en değerli ve en güzel varlık oğlum Davin'e teşekkür ederim.

Lili HURİOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlılar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmen Eğitiminde Uygulama.....	9
2.2. Öğretim Hizmetinin Niteliği	14
2.3. Öz-yeterlik ve Öğretmenlik Uygulaması	21
2.4. İlgili Araştırmalar	23
2.4.1. Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar.....	23
2.4.2. Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt-Düzeltilmenin Kullanımı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	36
2.4.3. Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	37
2.4.4. Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt-Düzeltilmenin Kullanımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	47
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Deneysel İşlem Süreci ve Veri Toplama Araçları	52

3.3.1. Dönüt-Düzeltilme İşlemi.....	52
3.3.2. Öğretmenlik Uygulaması II Dersi İzlenesinin Hazırlanması ve Öğrencilere Sunulması.....	53
3.3.3. Bilişsel Giriş Davranış Testi (BGDT).....	54
3.3.4. Duyuşsal Görüşme Formu (Duy_GF).....	55
3.3.5. Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ).....	56
3.3.6. Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı (ÖUPA).....	56
3.3.7. Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA).....	58
3.3.8. Deneysel Sürece İlişkin Görüş Formu (DSİG).....	58
3.3.9. Kontrol Grubunda Yapılan Öğretim.....	59
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	61
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	62
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	62
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	64
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	66
4.6.1. Mesleğe İlişkin Dolaylı Yaşantı.....	67
4.6.2. Öz-Güven Kazanma Teması.....	67
4.6.3. Dersin İşlenme Yöntemi Teması.....	68
4.6.4. Gelişen Mesleki Beceriler Teması.....	69
4.6.4.1. ‘Ders planı hazırlama’ – ‘Ölçme aracı hazırlama’ ve ‘Öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama’ Kodları.....	70
4.6.4.2. ‘Sınıf Yönetimi’ Kodu.....	71
4.6.5. Uygulama Öğretim Elemanınının Katkısı Teması.....	73

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretimi Planlama, Uygulama ve Dönüt-Düzeltilme.....	74
5.2. Öz-yeterlik ve Dönüt-Düzeltilme.....	80

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	82
6.2. Öneriler	83
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	83
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	101
ÖZGEÇMİŞ	139



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

YÖK: Yükseköğretim Kurulu.

ÖUPA: Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı.

ÖPPA: Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı.

AÖKİYİÖ: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği.

Duy_GF: Duyuşsal Giriş Davranışları Görüşme Formu

DSİG: Deneysel Sürece İlişkin Görüş



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretim sürecinde dönütün kullanılması.....	17
Tablo 2. Araştırmanın Deneysel Desenine İlişkin Simgesel Görünüm	47
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Aritmetik Ortalamaları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Bilişsel Davranış Testi Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 6. Veri Toplama Araçlarının Kullanıldığı Süreçler	54
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön-Son ÖUPA Erişi Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 8. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Öğretmen Adaylarının AÖKİYİÖ'den Aldıkları Ön-Test Son-Test Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	62
Tablo 9. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖUPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	63
Tablo 10. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖUPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları. 63	63
Tablo 11. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖPPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	64
Tablo 12. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖPPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları. 65	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Doğru veya yanlış öğrenci yanıtlarına ilişkin dönüt-düzeltilme diyagramı	17
Şekil 2. Tuttle'nin (2008) dönüt döngüsü.....	19
Şekil 3. Mesleki açıdan kendine ilişkin algısı	50
Şekil 4. Uygulama dersine ilişkin sorunlar.....	51
Şekil 5 . Deneysel sürece ilişkin haftalık uygulama döngüsü	57
Şekil 6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin bulgular.....	66
Şekil 7. Mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı.....	67
Şekil 8. Öz-güven kazanma	68
Şekil 9. Dersin İşlenme Yöntemi.....	69
Şekil 10. Gelişen mesleki beceriler	70
Şekil 11. Ders planı hazırlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama ve ölçme aracı hazırlama.	71
Şekil 12. Sınıf yönetimi	72
Şekil 13. Uygulama öğretim elemanının katkısı	73

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1: Öğretmenlik Uygulaması Dersi İzlenesi.....	101
Ek 2: Bilişsel Giriş Davranış Testi (BGDT)	113
Ek 3: Bilişsel Giriş Davranış Testi Puanlama Anahtarı	116
Ek 4: Duyuşsal Görüşme Formu (Duy_GF)	117
Ek 5: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ)	118
Ek 6: Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)	121
Ek 7: Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)	122
Ek 8: Deneysel Sürece İlişkin Görüşme Formu (DSİG).....	123
Ek 9: Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Öğretim Planlarına Verilen Dönüt- Düzeltilmelerden Örnekler	124
Ek 10: Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulamalarına Verilen Dönüt- Düzeltilmelerden Örnekler	132

BÖLÜM I

GİRİŞ

Başarabilecek miyiz?

2008’de Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu bu soruyu sordu. Bu rapor (2014 raporu) ise, 2015’e iki yıldan az bir sürenin kalmasıyla, başaramayacağımızı açık bir biçimde göstermektedir. 57 milyon çocuk halen öğrenmede başarısız olmaktadır, çünkü basit bir biçimde, bu çocuklar okul içinde bulunmamaktadırlar. Tek kriz erişim değildir-düşük kalite öğrenmeyi okula gidenler için bile engellemektedir. İlkokul çağındaki çocukların üçte biri, okula gitseler de gitmeseler de temel becerileri öğrenememektedir (Bokova, 2014, s. i.).

Ne yazık ki bu çarpıcı sonuçlara benzerlerini eklemek mümkün. Chicago temelli üç eyalette (Ohio, Illinois ve Wisconsin) yapılan bir araştırmada öğretmen niteliklerindeki farklılıkların öğrenci başarısını nasıl etkilediği araştırılmış ve hiç şüphesiz çok etkilediği sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre, ilkokul ve ortaokullarda öğretmen niteliği arttıkça başarının yükseldiği, öğretmenin niteliği düştükçe başarının düştüğü; bununla birlikte yüksek yoksulluk düzeyinde bulunan okullardaki öğretmen niteliği ile düşük yoksulluk düzeyine sahip okullardaki öğretmen niteliği arasında keskin farklar olduğu görülmüştür (Darling-Hammond & Post, 2000; Peske & Haycock, 2006). Yüksek yoksulluk düzeyinde bulunan okullarda 8 öğretmenden 1’i yüksek nitelikli değilken, düşük yoksulluk düzeyinde bulunan okullarda 67 öğretmenden 1 tanesinin bile yüksek nitelik ölçütlerine sahip olmadığı belirtilmiştir (Peske & Haycock, 2006).

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2014) tarafından yayımlanan ‘Herkes için Eğitim Küresel İzleme Raporu’, 45 ülkede dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmanın sonucunu; öğretmen nitelikleri ne kadar üst düzeyde olursa, öğrenci başarısının da o kadar yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade etmiştir (s.233). Türkiye’de düşük niteliklere sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okula giden bir öğrencinin, yüksek niteliklere sahip öğretmenlerin bulunduğu okula giden bir öğrenci ile kıyaslandığında, matematikte %28 ve fen bilimlerinde %30 daha düşük başarı gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte

Türkiye'deki okulların %42'sinde düşük niteliklere sahip öğretmenlerin görev yaptığı belirlenmiş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu durumdan olumsuz etkilendiği ifade edilmiştir (Nonoyama-Tarumi & Willms, 2014).

Barber ve Mourshed (2007), bir eğitim sisteminin kalitesinin ancak öğretmenlerin nitelikleri düzeyinde iyi olabileceğini ifade etmiştir. Bu duruma ek olarak Darling-Hammond ve Post da (2000), öğretmenler desteklendiğinde eğitimin kalitesinin yükseldiğini belirtmiştir. Bu sebeple eğitimin kalitesini geliştirmek için öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarmanın ve desteklemenin önemli olduğu görülmektedir.

Mevcut durum dikkate alındığında, 'Öğretmenin niteliği nelere bağlıdır?' sorusunun irdelenmesi gereklidir. Öğretmenin niteliği, öğretmen adayının hizmet öncesi eğitim programında yer alan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ders ve uygulamalarında kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerle doğrudan ilişkilidir. Genel kültür ve alan bilgisi dersleri öğretmen eğitiminin kuramsal boyutunu oluştururken, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise daha çok öğretmen eğitiminin uygulamaya dönük (işlevsel) kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleği, doğası gereği kuramsal olarak edinilen bilgilerin beceriye dönüştürülerek kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, mesleki beceri kazandırmanın hedeflendiği uygulama eğitimi, öğretmen yetiştirmenin kalbi ve aynı zamanda temel bileşenidir (Bailey, Scantlebury & Johnson, 1999; Brooker, Muller, Mylonas & Hansford, 1998; Ezer, Gilat & Sagee, 2010; Kiggundu & Nayimuli, 2009; Korthagen & Kessels, 1999; Maphosa, Shumba & Shumba, 2007; McNally, Cope, Inglis & Stronach, 1997; Perry, 2004; Ranjan, 2013; Senemoğlu, 1992; Smith 2007; Smith & Lev Ari, 2005; Wilson, 2006).

Öğretmen adayları uygulama eğitimi ile okul ve sınıf ortamında bulunma, sınıf içerisinde karşılaşılabilecek sorunlar hakkında bilgi ve deneyim sahibi olma, öğretim sırasında öğrencileri ve öğretmeni gözlemlene, öğrenci çalışmalarını inceleme, değerlendirme, deneyimli öğretmen eşliğinde öğretmenlik yapma gibi gerçek öğretme-öğrenme ortamlarını deneyimleme imkânı bulmaktadır. (Ball & Forzani, 2009; Koç, 2011; McGee, Ferrier-Kerr & Miller, 2001; Marais & Meier, 2004; Ngidi & Sibaya, 2003; O'Brian, Stoner, Appel & House, 2007; Perry, 2004). Sonuç olarak, öğretmen adayları üniversitede edindikleri teorik bilgiyi, uygulama sırasında kullanarak deneyime dönüştürme fırsatına sahip olmaktadır. Bu fırsat yalnızca teori ve pratik arasında bir köprü değil aynı zamanda, öğretmen adaylarının kendi kişisel öğretim becerilerini geliştirmelerini de sağlamaktadır (Smith & Lev Ari, 2005). Ball ve Cohen (1999) uygulama eğitiminin önemli olmasının nedenini, öğretmen adaylarına uygulamayı,

uygulama yaparak öğrenme fırsatı vermesiyle açıklamaktadır. Aiken ve Day (1999) bu uygulamaların özenle tasarlanmış ve doğrudan öğrencilerle gerçek sınıf ortamında (Swisher, 2011) gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının yaşantılarının nitelikli (Tang, 2003) ve ‘eğitici bir uygulama’ (Zeichner, 1996) olması da oldukça önemlidir. Benzer şekilde, ülkemizde öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapan pek çok araştırmacı, öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olması için hizmet öncesi dönemde iyi yetiştirilmesi gerektiğini ve bunun da ancak mesleki ortamda yeterince uygulama yapma ile mümkün olacağını belirtmektedir (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Gömleksiz, 2000; Gültekin, 1993; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap & Kızılkaya, 2000; Kiraz, 2002; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Senemoğlu, 1992; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998).

Uygulama eğitimi öğretmen adayına, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında birden çok karmaşık durumla nasıl baş ettiklerini anlama ve deneyimleme imkânı sağlamaktadır (McGee, Ferrier-Kerr & Miller, 2001). Ancak bunun yanında, öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince en çok uygulama eğitiminde sorun yaşadıklarını belirtmektedir. (Broadbent, 1998; Groundwater-Smith, Ewing & Le Cornu, 2006). Hamaidi, Al-Sahara, Arauri ve Awwad (2014) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının uygulama eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunların araştırıldığı bir çalışmada, öğretmen adayları; uygulama öğretim elemanının rehberliğinden yoksun olduklarını, uygulama öğretmeni ile iletişim sorunları yaşadıklarını ve yeterince destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taşdere (2014) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersinde yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin ortaya koyulduğu çalışmada da öğretmen adayları, yeterince uygulama yapmadıklarını, öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından hem kendilerini hem de uygulama öğretmenlerini yetersiz gördüklerini ve sorun yaşadıklarını, ek olarak uygulamada görev alan okul idaresi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı arasındaki iletişimin yetersiz olmasını en sık yaşanan sorun olarak vurgulamıştır. Öğretmen adayları bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde ise kendilerine daha çok sorumluluk verilerek daha fazla uygulama yapabilmelerini, video, akıllı tahta gibi materyallerle uygulamalar yapıp mikro öğretim etkinliklerine yer verilmesini, tüm paydaşlar arasında iletişimin üst düzeyde sağlanmasını önermiştir. Benzer şekilde Eraslan (2008), yaptığı çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları uygulama için yeterli fırsat

bulamadıklarını ve yapılan uygulamalarla ilgili yeterli dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda açıklanan çalışmalara ek olarak birçok benzer çalışma da, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde uygulama öğretim elemanının rehberliğinden yoksun oldukları, yaptıkları uygulamalar ve ders planları ile ilgili dönüt alamadıkları, yeterince uygulama yapılmadığı, fakültede öğrendikleri ve uygulamada karşılaştıkları bilgilerin uyumsuzluğu, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile yaşanan iletişim problemleri gibi daha birçok sorunu ortaya koymuştur (Aksu, 2004; Arı, 2010; Arkün, Kocadere & Aşkar, 2013; Azar, 2003; Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Çetintaş & Genç, 2005; Demir & Çamlı, 2011; Demircan, 2007; Dursun & Kuzu, 2008; Eraslan, 2008; Gökçe & Demirhan, 2005; Görgeç, Çokçalışkan & Korkut, 2012; Güzel, Berber & Oral, 2010; Kana, 2014; Kiraz, 2002; Paker, 2008; Silay & Gök, 2004; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Tezel-Özbek & Aytekin, 2003; Ünver, 2003; Yeşilyurt & Semerci, 2011).

Huling (1998), bir insanın buz patenini nasıl ki olimpiyatları izleyerek öğrenemeyeceği gibi, bir kalp ameliyatını da yalnızca bu ameliyatı gözleyerek öğrenemeyeceğini bu bağlamda, öğretmen adaylarının okullara yalnızca gözlem yapmaları amacıyla gönderilmesinin de nitelikli ve başarılı öğretmen olabilmeleri için gerekli anlamlı öğrenmeleri sağlamadığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama eğitiminden faydalanabilmeleri için, sınıfta etkileşimin kritik yönlerine odaklanmaları buna ek olarak, gözlemlediklerini yorumlayabilmeleri için özenli bir rehberliğe ve aracılığa gereksinimleri vardır. Dolayısıyla, uygulama öğretim elemanına öğretim görevlerini planlama, yürütme, kaynaklar sağlama ve değerlendirmeyi yapma gibi pek çok iş düşmektedir. Bu süreçte öğretmen adaylarına yapılan rehberlik, dönüt sıklığı ve türü mesleki becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Shantz & Ward, 2000; Struyk & McCoy, 1993). Tang ve Chow (2007), ders planının, ders sırasındaki gözlemin ve gözlem sonrasında yapıcı dönüt-düzeltilmenin verildiği gözetici toplantıların öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişmesi için bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir.

Dönüt-düzeltilme, sürece dönük değerlendirmenin ana bileşeni ve öğrenme üzerinde en güçlü etkiye sahip faktörlerden biri olarak görülmektedir (Havnes, Dysthe & Ludvigsen, 2012). Sürece dönük değerlendirme, öğrenmeyi artırmak ve öğrenmeye hız kazandırmak amacıyla performans hakkında dönüt-düzeltilme vermek için planlanan değerlendirmeyi ifade etmektedir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1998;

Shepard, 2009; Shute, 2008; Wiliam, 2006). Bununla birlikte, dönüt-düzeltilme birçok araştırmacı tarafından, öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen en önemli öge olarak görülmektedir (Dick, Carey & Carey, 2005; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Senemoğlu, 2013).

Bunun yanında literatür incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerini nitelikli şekilde yapmalarında etkili değişkenlerden birinin de kendilerine ilişkin yeterlik inançları olduğu görülmüştür (Bandura, 1977; Cousins & Walker, 2000; Chan, 2008; Siwatu, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bandura (1977), öz-yeterlik inancının, bireylerin öğrenmesi, performansı ve motivasyonu üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliğini, öğretmenin öğrenci katılımını sağlama ve öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamakta ve okulda istenilen öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için bu değişkenin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla dönüt-düzeltilmenin işe koşulduğu ve bu süreçte öz-yeterlik inancının önemli değişkenlerden biri olarak dikkate alındığı bu çalışmanın öğretmen yetiştirmeye yönelik bilimsel ve toplumsal katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi:

‘Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi nedir?’ olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama becerileri ve öz-yeterlik düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretimi planlama becerisi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerisi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ön ve son öz-yeterlik puanları

arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi planlama becerisi puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerisi puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Dönüt-düzeltilmenin işe koşulduğu Öğretmenlik Uygulaması II dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama becerileri ve öz-yeterlik düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma probleminde de yer verildiği gibi birçok araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ile ilgili dönüt alma, yönlendirilme ve rehberlik konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Diğer yandan ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların neredeyse tamamının yaşanan problemlerin belirlenmesine yönelik olduğu, çözüm bulmaya dönük çalışmaların neredeyse hiç yapılmadığı dikkati çekmektedir. Bu sebeple bu araştırma yaşanan problemlere çözüm önerisi getirmenin yanında aşağıda belirtilen nedenlerle önemli görülmektedir.

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersinden daha etkili şekilde yararlanmalarını sağlayacağı,
- Uygulama öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine yol göstereceği,
- Nitelikli öğretmen ve dolayısıyla nitelikli eğitimin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlik uygulaması dersinde daha önce incelenmiş öğretim yöntemlerinden farklı bir yöntemin test edilmesinin öğretmen yetiştirmeye kuramsal katkı sağlayacağı.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adayları,
- Fakülte Uygulama Koordinatörü tarafından belirlenen uygulama okulu,
- Uygulamanın yapıldığı 10 haftalık süre,
- Belirlenen uygulama okulunun 4. Sınıf öğrencileri,
- 4. Sınıf öğrencilerinin 2014-2015 yılı bahar yarıyılındaki Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri,
- Öğretmen adaylarının belirtilen derslerdeki gözlenebilir davranışları (performansları),
- Bu performanslara ilişkin Öğretimi Uygulama ve Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen nicel veriler ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Deney ve kontrol grubu öğretmen adayları eğitim ortamları açısından denk koşullar altındadır.
- Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkilemiştir.

1.6. Tanımlar

Dönüt: Öğrenme sonuçları hakkında verilen bilgidir (Senemoğlu, 2007).

Düzelme: Öğrenme sonuçlarına göre öğrencinin öğrenme eksikleri ve yanlışlarının giderilmesi için yapılan işlemlerin tümüne denir (Senemoğlu, 2007).

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren bir süreçtir (YÖK, 1998).

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik uygulaması için gerekli koşulları tamamlamış, okul uygulaması yapacak fakülte öğrencisidir (YÖK, 1998).

Uygulama Okulu: Öğretmenlik Uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarıdır (YÖK, 1998).

Uygulama Öğretim Elemanı: Öğretmen adayının alanında öğretimi gerçekleştiren ve öğretmen adayının okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan, alan öğretiminde uzmanlaşmış üniversite öğretim elemanıdır (YÖK, 1998).

Uygulama Öğretmeni: Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı çalışmalarda rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan öğretmendir (YÖK, 1998).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm öğretmen eğitimi, öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulamasının yeri, fakülte-okul işbirliği, öğretim hizmetinin niteliği, dönüt ve düzeltmenin mesleki beceriye etkisi ile öz-yeterlik ve öğretmenlik uygulaması arasındaki ilişkiye dönük kuramsal açıklamalardan oluşmaktadır.

2.1. Öğretmen Eğitiminde Uygulama

Öğretmen eğitimi, eğitim sisteminin can damarını oluşturmaktadır. Her ne kadar eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi ile ilgili Türkiye’de ve dünyada çok farklı görüşler hâkimse de öğretmen yetiştirmenin eğitim sisteminin en önemli parçası olduğu konusunda herkes hemfikirdir. Öğretmen, eğitim sürecinde öğrenciyle birebir etkileşim içinde olması, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu olması ile birlikte sürecin en hareketli, etkin ve hayati noktasında yer almaktadır. Barber ve Mourshed (2007), bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenlerinin niteliğini aşamayacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Şişman (2000) öğretmenin, toplumsal bir sistem olan eğitimin en temel ögesi olduğunu ve bu nedenle eğitimin niteliğinin büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Azar (2011), toplumun eğitimden beklediği değerleri yerine getirmede en önemli faktörün öğretmen olduğundan söz etmektedir. Daha birçok kaynakta, nitelikli insan yetiştirmenin hedeflendiği eğitim sistemlerinde, nitelikli öğretmen eğitiminin kilit noktada yer aldığı vurgulanmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Demir & Çamlı, 2011).

Bununla birlikte Senemoğlu ve Özçelik (1989), öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi beceri ve tutumların hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılması gerektiğini ve söz konusu davranışların kazandırılmasının ise öğretmenlik eğitimiyle mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Senemoğlu ve Özçelik (1989) öğretmenin öğrencilere eğitimin hedefleri doğrultusunda davranış kazandırabilmesinin, büyük ölçüde eğitim bilimleri alanında kazanacağı davranışların yetkinliğine bağlı olduğunu da vurgulamaktadır.

Öğretmenin niteliği, hizmet öncesi eğitimde genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini kazanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Genel kültür

bilgisi ve alan bilgisi öğretmen eğitiminin kuramsal boyutunu oluştururken, mesleki bilgi ve beceriler daha çok öğretmen eğitiminin uygulamaya dönük kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleği, doğası gereği kuramsal olarak edinilen bilgilerin beceriye dönüştürülerek kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, mesleki beceri kazandırmanın hedeflendiği uygulama dersleri, öğretmen yetiştirmenin oldukça önemli ve aynı zamanda tamamlayıcı bileşenidir (Kiggundu & Nayimuli, 2009; Korthagen & Kessels, 1999; Maphosa, Shumba & Shumba, 2007; NCATE, 2007; Perry, 2004; Ranjan, 2013; Smith & Lev Ari, 2005; Wilson, 2006). Okul uygulamaları, öğretimin öğrenilmesinde yalnızca teori ve pratik arasında köprü olmakla kalmamakta aynı zamanda, öğretmen adaylarının kendi kişisel öğretim becerilerini geliştirmelerini de sağlamaktadır (Smith & Lev Ari, 2005). Maxie (2001), bu deneyimlerin öğretmen adaylarının meslekte sosyalleşmesini sağladığını da belirtmektedir. Öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarına okul ve sınıf ortamında bulunma, öğretim sırasında öğrencileri ve öğretmeni gözleme, öğrenci çalışmalarını inceleme, değerlendirme, deneyimli öğretmen eşliğinde öğretmenlik yapma gibi gerçek öğretim-öğrenme ortamlarını deneyimleme imkânı vermektedir (Ball & Forzani, 2009; Koç, 2011; Marais & Meier, 2004; McGee, Ferrier-Kerr & Miller, 2001; Ngidi, Sibaya, 2003; O'Brian, Stoner, Appel & House, 2007; Perry, 2004). Ball ve Cohen (1999) alan deneyimi uygulamalarının önemli olmasının nedenini, öğretmen adaylarına uygulamayı, uygulama yaparak öğrenme fırsatı vermesi olarak açıklamaktadır. Aiken ve Day (1999) bu uygulamaların özenle tasarlanmış ve doğrudan öğrencilerle gerçek sınıf ortamında (Swisher, 2011) gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye’de ve birçok ülkede öğretmenlik uygulaması (alan deneyimi) eğitiminde problemler yaşanmakta, bu problemler ile ilgili reform çalışmaları ve araştırmalar yapılmakta ancak öğretim konusunda yüklü bilgiye sahip öğretmenler değil, iyi öğretmenlik yapabilecek (Korthagen & Kessels, 1999) bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu noktada alan yazın, alan deneyimini etkileyen bir dizi faktöre dikkat çekmektedir. Bu faktörler, teori ve pratik dengesi, fakülte-okul işbirliği (uygulama öğretmeni-uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı koordinasyonu), diğer sistemik sorunlar olarak organize edilebilir.

Teori-Pratik Dengesi

Alan deneyimini en çok etkileyen faktörlerin başında teori ve pratik dengesi

gelmektedir. Allen (2009) birçok ülkenin, öğretmen eğitiminde teori-pratik boşluğunun yarattığı endişe nedeniyle öğretmen kalitesini arttırmak için öğrenci başarısını arttırmaya odaklanıldığını ve birçok hükümetin bu yüzden inceleme başlattığını belirtmiştir. Hükümetler, öğretmen eğitiminde kuram ağırlıklı eğitimi eleştirmişlerdir. Örneğin, Yeni Zelanda 1990 yılından 2010 yılına kadar, devlet kurumları ve baskı grupları tarafından soruşturmalar geçirmiştir. Benzer şekilde İngiltere 1990'larda üniversitelerden okullara büyük bir değişim geçirerek uygulamalı ve okul temelli eğitimi amaçlamıştır. Avustralya'da, paydaşlarla yeniden tartışılmış ve uygulamaya kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanarak uygulama eğitimi genişletilmiştir (Ramsey, 2000). Amerika'da ise 1980-1990'larda okullardaki memnuniyetsizliğin artmasıyla eğitim reformları hareketi için ulusal eğitim programı çağrısı yapılmıştır. Bu harekette, eğitim programlarında ulusal standartlar ve değerlendirmeler belirlenmiş, okullar ve üniversiteler arasında daha fazla bağlantı kurularak öğretmen eğitimi kalitesinin artırılması hedeflenmiştir (Holmes, 1986; Parker, 1993). Benzer şekilde Çin'de 1949 yılında başlayan reform hareketlerinin başından itibaren ilerleme kaydedilmiş ve dört yıllık öğretmen eğitiminde alan deneyimi ilke haline gelmiştir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitim derslerine daha çok yer verilmesi gerektiği ancak bunun yanında teori ve pratik arasında çok daha güçlü bağların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu kabul edilmiştir (Liu, 2005; Shi & Englert, 2008; Ye, 2007; Zhu, 2008).

Grieco (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada alan deneyimi uygulamalarının öğretmen adaylarının başlıca öğretim becerilerini geliştirme açısından teori ve uygulama arasında kopukluk olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan diğer bir çalışma da hem öğretmen adaylarının hem de deneyimli öğretmenlerin teori ve pratik arasındaki bağlantıyı kurmakta zorlandıklarını ve bu durumun genel olarak bireysel, öğretimsel ve bağlamsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur (Anderson, Smith & Peasley, 2000). Goodlad (1990), teori ve uygulama arasındaki bağın arttırılmasıyla, hem öğretmen yetiştirmede eş zamanlı bir yenilenmenin gerçekleşeceğini hem de öğretmen adaylarının ve görev yapan öğretmenlerin daha çok fayda sağlayacağını belirtmiştir. Grieco (2011) ise alan deneyimlerinin, öğretimin teorik boyutu ile pratik boyutu arasında etkili bir köprü olarak planlanması ve uygulamaya konulması gerekliliğini vurgulamıştır.

Fakülte-Okul İşbirliği (Uygulama öğretmeni-uygulama öğretim elemanı ve öğretmen aday koordinasyonu)

Uygulama eğitimini etkileyen bir diğer faktör, eğitim sırasında kurulan

profesyonel ilişkilerdir. Profesyonel ilişkiler, uygulama öğretmeninin ve öğretmen adayının gelişimi ve öğrenmesinde önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Boudreau, 1999; McWilliams, 1995). Bununla birlikte, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı arasındaki ilişkiler karmaşıktır ve belirlenen amaçlar doğrultusunda bu ilişkilerin geliştirilip tartışılmaya ihtiyacı vardır (Fairbanks, Freedman ve Kahn, 2000). Üniversite temelli öğretmen eğitiminin yıllardır süren en önemli sorunlarından biri, fakülte ve okul programları arasındaki kopukluktur (Zeichner, 2010). Etkili alan deneyiminin temel unsurlarından biri öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ve sınıftaki öğrenciler arasındaki etkileşimdir. Okul-üniversite işbirliği yalnızca öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmelerine imkân sağlamakla kalmamakta aynı zamanda genel olarak okullardaki kurumsal sistemi biçimlendirmekte ve beslemektedir (Falkenberg, 2010). Grudnoff (2011) Yeni Zellanda'da mesleğinde ilk yılı olan 12 sınıf öğretmeninin uygulama eğitiminin onları mesleğe hazırlamadaki rolü hakkındaki algılarını araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmenler uygulama eğitiminden her zaman verim alamadıklarını, tam zamanlı uygulama yapmanın bu durumu değiştirmedığını göstermiştir. Alanda yapılan çalışmalar, öğretmen eğitimi programlarının alan deneyimini gerçekleştirirken yalnızca öğretmen adaylarına destek olma konusunda değil, aynı zamanda üniversitede alan deneyimi derslerinin başarılı şekilde uygulanması konusunda sunulan yönergelerinde kısmen başarısız olduğunu göstermektedir (Clift & Brady, 2005; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998).

Ülkemizde, YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde (1998), kuramsal bilginin uygulama boyutu olmadan etkili olmadığı ve uygulamanın da ancak gerçek ortamda (okulda) yapıldığında öğretmen adaylarının amaçlanan deneyimleri kazanmalarını sağlayacağına vurgu yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapan pek çok araştırmacı, öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olması için hizmet öncesi dönemde iyi yetiştirilmesi gerektiğini ve bunun da ancak mesleki ortamda yeterince uygulama yapabilme imkânı ile mümkün olacağını belirtmişlerdir (Cansaran, 2006; Gömleksiz, 2000; Gültekin, 1993; Harmandar Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000; Kiraz, 2002; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005; YÖK, 1998). Bu bağlamda, Fakülte-Okul işbirliği ile yeni bir düzenleme getirilmiştir. Bu düzenleme ile eğitim fakülteleri öğrencilerinin 1997-1998 öğretim yılına kadar son sınıfta gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamasının yerine Öğretmenlik Deneyimi I (3 kredi), Öğretmenlik Deneyimi II (3 kredi) ve Öğretmenlik Uygulaması (5 kredi) olmak üzere

üç dönemi kapsayan bir uygulama getirilmiştir.

Öğretmenlik eğitiminin uygulama boyutunu oluşturan (Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması) yeni düzenleme sekiz yıl kadar uygulandıktan sonra 2006 yılında, YÖK, programdaki aksaklıkları çözmek amacıyla Konu Alanı Ders Kitabı İncelenmesi ve Okul Deneyimi I derslerini kaldırarak, fakültelere, programda yer alacak derslerin % 30'unu belirleme imkânı vermiş ve seçmeli ders olanağını arttırmıştır (Eraslan, 2008). Yapılan iyileştirme çalışmaları sonucunda günümüzde, uygulama dersleri Öğretmenlik Deneyimi (bir dönem) ve Öğretmenlik Uygulaması I-II (iki dönem) olarak sürdürülmektedir.

Okul Deneyimi dersi, okullarda yapılacak uygulama çalışmalarının ilk basamağını oluşturan ve öğretmen adaylarının bir uygulama öğretmeni nezaretinde uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlamak için yürütülen gözlem ve görüşlere dayalı bir derstir. Bu ders ile öğretmen adaylarının belli bir düzeyde, okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanımaları, bu alandaki kişi ve etkinlikleri gözlemleyerek daha sonraki uygulamalar için bir zemin oluşturması amaçlanmaktadır (YÖK, 1998). Öğretmenlik Uygulaması dersi ise, öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerileri bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (YÖK, 1998). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarından gerçek okul ortamında gözlem yapmaları ve öğretme-öğrenme sürecinin işleyişine ilişkin fikir edinmeleri ve beceri kazanmaları beklenmektedir. Bu ders kapsamında, öğretmen adaylarından beklenen çıktılar aşağıda ifade edilmiştir.

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilmeleri,
- Kendi alanlarının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri,
- Öğretmenlik Uygulaması sırasında kazanmış oldukları deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendilerini bu yönde geliştirebilme yeteneklerini kazanmaları beklenmektedir (YÖK, 1998).

2.2. Öğretim Hizmetinin Niteliği

Öğretim hizmetinin niteliği, Bloom'un tam öğrenme modelinin (okulda öğrenme kuramının) öğretme-öğrenme sürecine ait temel değişkenidir. Bu temel değişken dört temel faktörü kapsamaktadır. Bunlar, işaretler (ipuçları), katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilmedir (Senemoğlu, 2007).

İşaretler (ipuçları)

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye neleri öğreneceğini, neden ve nasıl öğreneceğini gösteren mesajların tamamına işaretler (ipuçları) denilmektedir. Senemoğlu (2007), bu mesajların yazılı, sözlü, gerçek olay ve varlıklar ya da tüm duyu organlarına hitap edebilecek nitelikte olabileceğini belirtmiştir. Örneğin, öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular, yazılı ve sözlü yönergeler, örnekler, kaynak kitaplar, olaylar birer işarettir (Senemoğlu, 2007, s. 453). Ancak ipuçlarının öğrenmede etkili olabilmesi için bazı özellikleri taşımaları gerekmektedir:

- Öğretim ortamında verilecek işaretler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye verilecek işaretler öğrencinin bilişsel giriş davranışlarına uygun olmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye verilecek işaretler öğrencinin duyuşsal özelliklerine uygun olmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye verilecek işaretler öğrencinin içinde yaşadığı sosyo-kültürel özelliklere uygun olmalıdır.
- Sunulan işaretler öğrencilerin fiziksel, sosyal, ruhsal sağlığına uygun ve onları koruyucu olmalıdır.
- Öğrenciye sunulan işaretler, öğretme-öğrenme ortamında kazandırılmak istenen davranışı öğrencinin yapmasını sağlamalıdır (Senemoğlu, 2007, s.455).

Katılma

Katılma, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin kendisine sağlanan öğretme durumunun öğeleriyle, işaretlerle etkileşime girmesi ve bu etkileşimin öğrenme gerçekleşene kadar sürmesi anlamına gelmektedir (Özçelik, 2010; Senemoğlu, 2007).

Katılım gözlenebilir ya da örtük olarak gerçekleşebilmektedir. Öğrencilerin soru sorması, açıklama yapması, örnek vermesi açık katılıma örnek olarak verilebilir. Bunun aksine, örtük katılmada öğrenci soru sormayabilir, cevap vermeyebilir ancak etkili bir şekilde öğrenebilir (Senemoğlu, 2007).

Pekiştirme

Bir davranışın ortaya çıkma sıklığını ya da tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Öğrenme kuramcılarının çoğu, pekiştirmenin öğrenme ya da performans üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadırlar (Senemoğlu, 2007, s. 457).

Dönüt-düzeltilme

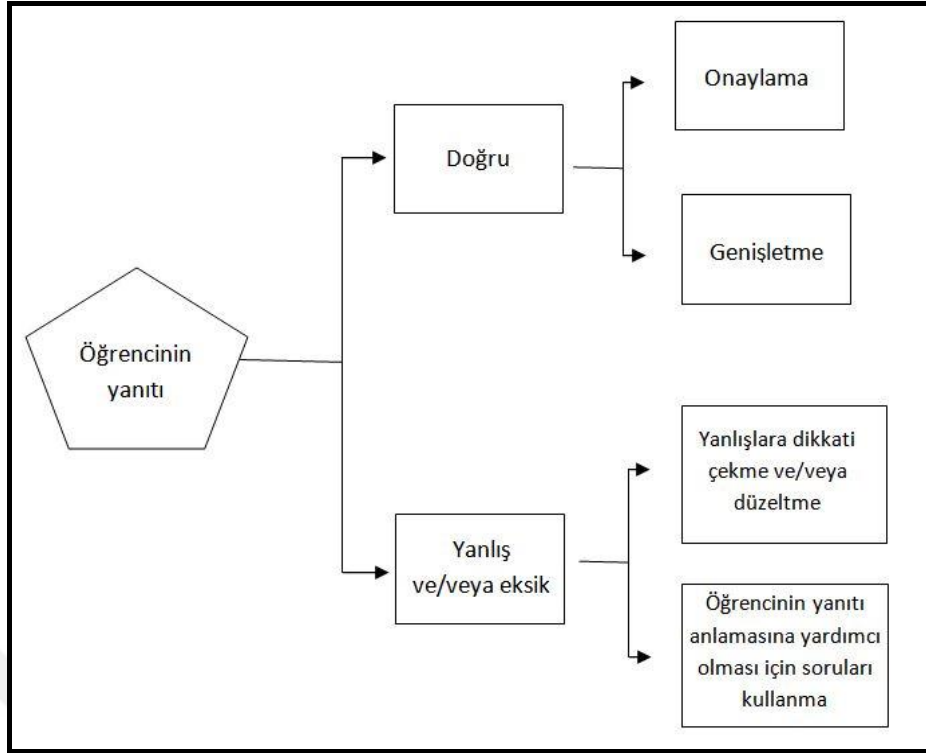
Türk Dil Kurumu sözlüğünde dönüt ifadesi, gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi olarak açıklanmaktadır. Eğitim alanyazında ise birçok araştırmacı tarafından, öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen en önemli öge olarak görülmektedir (Dick, Carey & Carey, 2005; Hattie, 2009; Hattie ve Timperley, 2007; Senemoğlu, 2013). Senemoğlu (2013) dönütü, ‘öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü’ (s. 454) olarak açıklarken Narciss (2007) öğrenene öğrenmesi veya performansının gerçek durumu hakkında sağlanan tüm bilgiler, Hattie ve Timperley (2007) kişinin performansı ya da anladıklarına ilişkin sağlanan bilgiler, Shute (2008) ise dönütü öğrenciye öğrenmesini geliştirmek amacıyla kendi düşüncesini veya davranışını düzenlemek için iletilen bilgi olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler ışığında en geniş anlamda dönüt, sisteme bireyin geçmiş performansı hakkında verilen bilgi olarak ifade edilebilir (Ilgan, Fisher ve Taylor, 1979). Dönüt kavramını daha derinlemesine incelediğimizde, öğrenen için hedeflenen davranış (bilgi, beceri, tutum) ile öğrenenin sahip olduğu davranış arasındaki boşluğu kapatmak için sağlanan mesajlar olarak tanımlanabilir. Bu boşluğu kapatmak için üç önemli sorunun yanıtlanması gerekmektedir. Bunlar:

1. Nereye gidiyorum? Ulaşmaya çalıştığım hedefler nelerdir?
 2. Nasıl gidiyorum? Hedeflerime ulaşabilmek için ne yapıyorum?
 3. Bir sonraki adım nedir? Daha verimli ilerlemek için ne yapmam gerekiyor?
- (Hattie ve Timperley, 2007, s. 86).

Yukarıda verilen sorular incelendiğinde, dönütün ancak süreçle ilgili bilgi içerdiğinde ve/veya nasıl ilerlemek gerektiği bilgisini verdiği etkili olabileceğini söylemek mümkündür Chappius (2009). Bu bağlamda, etkili dönüt dikkati doğrudan öğrencilerin ne öğrenmeleri gerektiğine çeker. Öğretmen aynı zamanda dönütü, onların zayıf yönlerine kanalize ederek performanslarını geliştirmek üzere bilgi vermek için de kullanabilir. Dönüt, öğrenciler ile öğrenme hedefleri arasındaki öğrenme boşluklarını kapattığında öğrenciye en iyi öğrenme deneyimlerini sağlamaktadır. Bu nedenle dönütün öğrencinin özellikle yanlış öğrenmeleri ve bu yanlış öğrenmeleri üzerinde nasıl çalışacağı ile ilgili noktalara odaklanmış ve iyi tanımlanmış olması gerekmektedir (Stiggins, 2002).

Dönütün etkili olabilmesi için, öğretmenin, öğrencilerinin amaçlanan öğrenme hedefleri açısından nerede (ne durumda) olduklarını bilmesini gerektirir. Etkili dönüt öğrencilerin motive olmasına yardım eder (Vallerand, 1988; Van-Dijk & Kluger, 2004) ve öğrenmeyi geliştirir (Cohen, 1985; Dick, Carey & Carey, 2005; Hattie, 2009; Hattie ve Timperley, 2007; Yorke, 2003). Doğru dönüt türü ise öğrencinin kendi zayıf ve güçlü yanları ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamakta ve öğrenme düzeyinin yükselmesine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2013). Ancak verilen dönütlerin, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirebilmeleri anlayabilecekleri şekilde açık olmalıdır.

Dönütün iki formu vardır. Bunlardan biri başarı dönütüdür ve öğrencinin işi iyi yaptığını tanımlar. Diğer ise müdahale dönütüdür ve üzerinde çalışmaya ihtiyaç duyulan dönüttür (Chappius, 2009). Eğer düzeltici dönüt yetersiz verilirse ya da öğrenci seviyesi dönütü anlamlandırması açısından yetersizse, bu durumda dönüt öğrenciler tarafından göz ardı edilebilir (Hattie ve Timperley, 2007, s.100). Bu bağlamda izlenmesi gereken yol, Chin'in (2006) ideal dönüt-düzeltilme sürecine ilişkin diyagramında (Şekil 1) verilmiştir (Tuttle, 2008).



Şekil 1. Doğru veya yanlış öğrenci yanıtlarına ilişkin dönüt-düzeltilme diyagramı

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğrencinin doğru yanıt vermesi durumunda onaylama (pekiştirici) veya ek bilgi ile genişletme yapılabilmektedir. Yanlış cevap verdiğinde ise, yanlışlara dikkati çekme ve düzeltme ya da öğrencinin cevapları anlayabilmesi için sorular kullanılabilir. Tablo 1’de dönütün öğretim sürecinde nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin örneklerle yer verilmiştir (North Carolina Department of Public Instruction [NCDPI], 2009).

Tablo 1

Öğretim sürecinde dönütün kullanılması

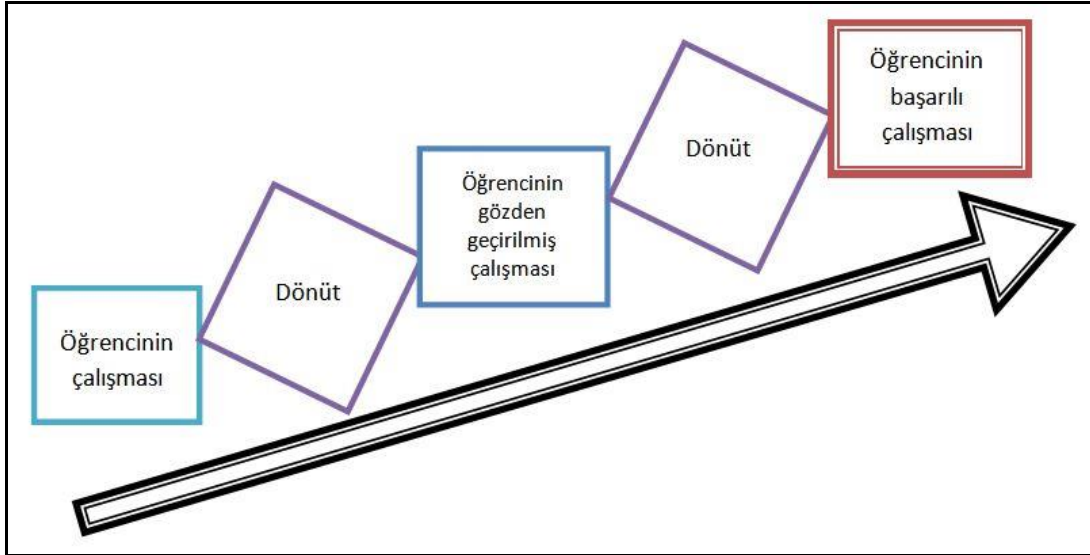
Güçlü tarafları vurgulama:	...yapabilirsin, yazdıkların bana ... gösteriyor, ...bu yaptığın şey gerçekten çok iyi
Geliştirilecek taraflar:	Başarı kriteri sana durumu gösterdiğini..., unutma, yapabileceğin ile ilgili ne düşünüyorsun, biraz daha... ihtiyacın var, geliştirmen gereken..., daha az ... ihtiyacın var.
Geliştirme stratejileri:	...nasıl devam edebilirsin, ...deneyebilirsin, ...bir sonraki adımın olabilir.

Tablo 1’de verilen özelliklere ek olarak, dönüt verme sürecinde dikkate alınması gereken önemli nitelikler vardır. Bu nitelikler aşağıda açıklanmıştır (Black ve Wiliam,

1998; Brookhart, 2008; Coulter ve Grossen, 1997; Heritage, 2007; Moss ve Brookhart, 2010; O'Reilly, 1994; Stiggins, 2007).

1. Doğrudan öğrencinin yaptığı davranış veya verdiği yanıtla ilgili ve gözlenebilir olmalıdır.
2. Dönütün etkili olabilmesi için davranışın olduğu sırada ya da hemen sonrasında verilmelidir. Üzerinden zaman geçtiğinde amacına ulaşmayacaktır.
3. Dönüt yalnızca üzerinde çalışılan davranış ya da beceri için verilmelidir.
4. Bir seferde en fazla iki ya da üç eleştirel dönüt verilmelidir. Daha fazlasını öğrenciler genelde duymamaktadırlar.
5. Yargılayıcı bir dille değil ama durumu betimleyici şekilde konuşulmalıdır.
6. Açık ve doğrudan verilmelidir.
7. Doğru davranışlar ve yanlış davranışlar için verilen dönütlerin dengeli olması gerekmektedir. Sürekli düzeltici dönütler vermek yerine, doğru yapılan davranışlar için onaylama ve pekiştirici kullanmaya özen gösterilmelidir.
8. Yapıcı ve gelişimi destekleyici olmalıdır.
9. Devam eden bir süreç olmalıdır. Sürekli ve düzenli dönüt vermek öğrencilerin öğrenmesini geliştirecektir.

Tuttle (2009) sağlanan etkili dönütler sonucunda öğrencinin belirlenen standartlardaki başarıya ulaşabileceğini belirtmekte ve bu durumu Şekil 2'de verilen döngü ile açıklamaktadır.



Şekil 2. Tuttle'nin (2009) dönüt döngüsü

Dönüt Türleri

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan üç tür dönüt vardır. Bunlar, yazılı, sözlü ve beden dili ile (sözsüz) verilen dönütlerdir.

Yazılı Dönüt

Öğrenciye yazılı olarak verilen dönüttür. Genellikle öğrencinin yaptığı çalışmanın üzerine ya da puanlama anahtarının üzerine yazılabilir. Kalıcı olması nedeniyle öğrencinin daha sonra tekrar dönüp inceleyebilmesine olanak verir. Ancak bunun yanında öğrenci yazıyı okuyamayabilir ya da verilen mesajı anlamayabilir. Bunun için kelime seçimine ve yazıya dikkat edilmesi gerekmektedir. Dönüt ile verilmek istenen mesajın anlaşılabilmesi açısından özellikle kelime seçimi önemlidir. Bu bağlamda, Brookhart (2008) tarafından verilen iki dönüt örneği incelendiğinde: '1. Burada açık değilsin,' '2. Burada ne demek istediğini anlayamadım.' her iki cümlede de aynı mesajı vermek için kullanıldığını ancak birincinin yargılayıcı, ikincisinin ise betimleyici olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple dönütlerin, öğrencinin verilmek istenen mesajı anlayabileceği şekilde açık, basit kelime ve cümle yapıları kullanılarak, gelişim düzeylerine uygun bir şekilde verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, verilen mesajların belirsiz, çok geniş ya da çok dar olmadan, betimleyici sıfatlar kullanılarak, sorular sorarak, başarı ölçütlerini betimleyerek verilmesi önemlidir (Brookhart, 2008; Tuttle, 2009).

Sözlü Dönüt

Sözlü dönüt, öğrenciye sözlü olarak verilen dönüttür. Bu nedenle genelde informal olarak öğrencileri gözlemlerken ya da öğrencilerin çalışmaları üzerinde konuşurken verilir. Öğrenciye öğretmenle diyaloga girme fırsatı verdiği için öğrencinin soru sormasına ve daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Chapin, O'Connor ve Anderson (2003) yaptıkları çalışmada sözlü dönüt kullanmanın öğrencilerin öğrenmesini arttırdığını belirtmiştir. Ancak diğer yandan yazılı olmadığı için yazılı dönüt kadar kalıcı olmayabileceği de göz ardı edilmemelidir. En basit anlamda öğrenci dönütü unutabilir. Öğrencilere bireysel olarak sözlü dönüt verilirken genellikle belli zamanlar tercih edilmektedir. Örneğin, bütün sınıf çalışırken bir öğrencinin masasına yaklaşarak kısık sesle, öğretmen masasında, ders dışında ya da okuldan sonra verilebilir. Sözlü dönütte de yazılı dönütte olduğu gibi kelime seçimi ve ses tonu önemlidir. Ses tonu öğrencilere kimi zaman ilham verirken kimi zaman cesaretlerini kırabilmektedir. Bu nedenle yargılayıcı değil ama destekleyici kelimeler ve ses tonu tercih edilmelidir (Brookhart, 2008; Tuttle, 2008).

Sözsüz Dönüt

Yazılı ya da sözel olmayan el kol hareketleri ve beden dili ile verilen dönütlerdir. Örneğin, öğretmenin gözleriyle öğrenciye susmasını işaret etmesi, elini yukarıdan aşağıya hareket ettirerek sesini alçaltmasını istemesi gibi durumlar örnek olarak verilebilir (Tuttle, 2008).

Schimmel dönütü fonksiyonları bakımından beş türe ayırmaktadır. Bunlar; teyit edici dönüt, düzeltici dönüt, açıklayıcı dönüt, teşhis etmeye dönük dönüt ve genişletme (eklelemeye) dönük dönüttür (Senemoğlu, 2007).

1. Teyit edici dönüt: Öğrenciye cevabının doğru ya da yanlış olduğunu söylemek bu tür bir dönüttür. Pekiştireç de bir tür teyit edici dönüttür.
2. Düzeltici dönüt: 'cevabın yanlış, doğrusu transferi ve kalıcılığı sağlama idi' gibi bir dönüt örnek olarak verilebilir. Ancak, düzeltme amacıyla verilen dönütün öğrenciye anında verilmesi doğru değildir. Düzeltme verilmeden önce, öğretmen öncelikle öğrenciye ipuçları vermeli, doğru yanıtı öğrenciye buldurmaya çalışmalı, düzeltmeyi en son kullanmalıdır.
3. Açıklayıcı dönüt: Açıklayıcı dönütte amaç öğrenme sonuçları hakkında bilgi vermek ve cevabın neden doğru ya da yanlış olduğunu açıklamaktır.

Örneğin, “cevabın yanlış, çünkü kalıcılığı ve transferi sağlamanın amacı dersi değerlendirmek değil, çeşitli durum ve örneklerle ek çalışmalar, uygulamalar yapmaktır. Amacı bilgiyi belli aralıklarla yeniden gözden geçirerek hatırlamayı ve transferi güçlendirmektir.”

4. Teşhis etmeye yönelik dönüt: Öğrencinin yanlış yaptığı kısımları nasıl çalışması, neleri çalışması gerektiği ile ilgili mesajları içermektedir. Örneğin, “kalıcılığı ve transferi sağlama ile ilgili örnek etkinlikleri ve ilgili kaynakları inceleyebilirsiniz.
5. Genişletmeye (eklelemeye) dönük dönüt: Öğrencinin var olan bilgisini genişletmeye dönük dönüttür. Ekleleme de denilen bu dönüt türünde öğrencinin var olan bilgisi ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, “öğrenme rehberi sağlama cevabın doğru. Ayrıca öğrenme rehberi sağlama, öğrencinin öğrendiklerini depolamasına ve geriye getirmesine de yardım eder. Bu kısımda en temel ve önemli ilke, öğrenme rehberinin hedefe uygun olmasıdır.”

2.3. Öz-yeterlik ve Öğretmenlik Uygulaması

Birçok bilimsel araştırma, öğretmen öz-yeterliğinin, hem öğretmenlerin öğretim süreçleri hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde etkin bir faktör olduğunu göstermiştir. Öyle ki, Tschannen-Moran ve Hoy (2007) öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine odaklandıkları araştırmalarında hizmet öncesi öğretmen öz-yeterliğinin; öğretme yeteneğine ilişkin kişisel algılardan, kişisel karakteristiklerden ve duyuşsal özelliklerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bandura (1997) öz-yeterlik kavramını; ‘bireysel inançlarla pedagoji arasındaki ilişkiyi yakalama işini inşa etmek’ (s.3) olarak tanımlamakta ve ‘bir işi istenilen sonuçlara ulaşacak şekilde yapabilmeye yönelik bireysel özgüven’ olarak da somutlaştırmaktadır (s.3). Ayrıca, öz-yeterliğin ‘*sonuç beklentisi*’ ve ‘*yetkinlik beklentisi*’ olmak üzere iki alt boyutu olduğunu vurgulamaktadır (Bandura, 1977). *Sonuç beklentisi* boyutu; davranış değişikliğini ‘bireyin çıktılar için gerekli olan çabaya ilişkin kişisel yargısına ve bir davranışın sonucuna yönelik görüşü’ olarak ifade edilirken *yetkinlik beklentisi* boyutu ise; ‘bireyin çıktılara ulaşmak için gerekli davranışı başarıyla yapabileceğine ilişkin inanç’ olarak açıklanır (Bandura, 1977, p.193). Bu yapısal özellikleri dikkate alındığında, öz-yeterlik kavramının *yetkinlik beklentisi* boyutu, bir davranışı iki açıdan etkileyebilir. Bunlardan birincisi; bireyin

katılımını sağlamak için olması istenen aktiviteler, ikincisi ise; düzenlemelerin seçimi ile harcanacak çabanın miktarıdır (Liaw, 2009). Daha somut bir ifadeyle, öğretmen adayının öz-yeterliğinin; öğretim becerisi kazanmak için yürüteceği etkinlikler ve bu etkinlikleri düzenlemek için harcayacağı çaba ile ilişkili olarak olumlu ya da olumsuz yönde değişebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) 'öğretmen öz-yeterliği' kavramını; öğretmenin, öğrenci katılımını sağlama ve öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik olarak kendi nitelik ve yeterliklerine dönük kişisel yargısı olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliği, akademik başarı (Çakiroglu, Çakiroglu ve Boone, 2005), güdülenme ve etkinlik algısı gibi öğrenci nitelikleriyle de pozitif bir ilişkiye (Senler ve Sungur, 2010) sahiptir. Bunun yanında öğretmenin, öğretim sürecindeki davranışlarını, performansını, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi algılayabilmesini ve yeni yaklaşım ve yöntemleri sınıfında kullanması sağlamak (Cousins ve Walker, 2000) açısından da önemlidir.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sürecinde öz-yeterliklerini yükseltmek hem onların profesyonel gelişimlerini sağlamak hem de öğretmenlik mesleğini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine fırsat oluşturmak açısından önemlidir. Ancak, uygulama süreçlerinde öz-yeterliğin değişime karşı dirençli ve uzun sürede değişim gösteren bir nitelik (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) olduğu da dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini artırmak için güdümlü (yönlendirilmiş) uygulamaların işe koşulması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini destekleme açısından, okul deneyimi uygulamaları önemli bir fırsattır. Bu süreçlerde öğretmen adaylarının yürüttükleri öğretimsel uygulamalar ve bu uygulamalardaki başarıları, öz-yeterliklerini geliştirmeleri ve inançlarını destekleme ile yakından ilişkilidir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Hizmet öncesi dönemde öz-yeterlik algıları desteklenen öğretmen adaylarının kendilerine olan inanç ve güvenleri gelişmekte, bu durum ise, öğretmen olduklarında yaptıkları uygulamalara olumlu yönde çok büyük bir katkı sağlamaktadır (Pajares, 1996). Benzer şekilde Hofman ve Dijkstra'da (2010), öğretmen adaylarına sunulan etkinlik fırsatlarının, onların öğretimsel bilgilerinin, iş ortamına yönelik olumlu algılarının ve öğretmenlik öz-yeterliklerinin artmasını sağlayarak profesyonel gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Öğretimi planlama ve uygulama sürecinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının mesleki beceri ve öz-yeterlik düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmayla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar Türkiye'de yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.4.1. Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Doğan (2015) çalışmasında, 2013-2014 eğitim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 150 son sınıf öğrencisine, öğretmenlik uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla 'Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşler'in dört farklı boyutunu içeren 29 maddelik ölçek uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri arasındaki ilişki üzerine odaklanılmıştır. Veriler kaynak tarama ve anket yapılarak toplanmıştır. Anketler analiz edilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ankette yer alan göstergeler doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin yararlı bulunup bulunmadığı, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve okul müdürü hakkındaki görüşler tespit edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin staj eğitimlerinde, dersin kendilerine sağladığı kazanımların olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, dersin amacına ulaştığının ve öğretmen adaylarının bu uygulamadan memnun kaldıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde öğretmenlik mesleğine dair bilgilerini pekiştirdikleri, öğrenci-veli iletişiminin nasıl olması gerektiği ve derste etkinlikler sayesinde meslekle ilgili eksikliklerini fark ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, sınav hazırlama ve değerlendirme teknikleri konusundaki çalışmalara hem uygulama öğretmenleri hem de uygulama öğretim elemanları tarafından daha fazla ağırlık verilmesi, öğretmenlik mesleğini adaylara sevdirebilmek için daha farklı uygulamaların yapılması veya uygulama yapmaları için adaylara ayrılan zaman diliminin artırılmasına yönelik yapılandırmaların organize edilmesi önerilmiştir.

Taşdere (2014), Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeliği bölümü son sınıfta öğrenim gören altı öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara

yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmesi yapılmıştır ve bu görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda veriler kodlanmış, kategoriler, alt kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde az uygulama yaptıklarına yönelik görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, Pedagojik Alan Bilgisi'nin (PAB) alt bileşenlerini oluşturan öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördüklerine ve sorun yaşadıklarına ilişkin görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik uygulaması dersinde görev alan okul idaresi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi arasındaki iletişimin yetersiz olması en sık yaşanan sorun olarak vurgulanmıştır. Öğretmen adayları, bu sorunlara yönelik olarak ortaya koydukları çözüm önerileri de benzer temalar olup özellikle daha fazla uygulamaya ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Ayrıca video, akıllı tahta gibi materyallerle uygulamalar yapıp mikro öğretim etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgulara göre, özellikle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında tüm paydaşlar arasında iletişimin üst düzeyde sağlanması ve öğretmen adaylarına sorumluluk verilerek daha fazla uygulama yapılması gerektiği önerilmiştir.

Kana (2014), 2011-2012 akademik yılı bahar yarıyılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 25 dördüncü sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle desenlenmiş ve örneklem grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme soruları yoluyla elde edilmiş olup, elde edilen veriler içerik analizi yoluyla temalara ayrılarak kodlanmıştır. Araştırmada öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlar, okuldaki öğrencilerden ve okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar ve öğretmen adaylarının kendilerine ait uygulamada yaşadığı sorunlara değinmişlerdir. Özellikle son sınıfta KPSS'nin olmasının aday öğretmenlerin derse daha çok ilgi duymasını engellediği ve öğretmen adaylarının stajyer olarak nitelendirildikleri için uygulama yaptıkları sınıf üzerinde yeterince otoriteye sahibi olmadıklarına dönük inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Dersin verimliliğinin artırılması konusunda

öğretmen adayları kendilerine daha fazla sorumluluk verilmediğinden şikâyet etmektedirler ve bu dersin dördüncü sınıfta verilmesinin, dersin verimliliğini düşürdüğü inancını taşımaktadırlar. Öğretmen adayları dersin mesleki yeterlikleri geliştirmeye katkı sağladığına inanmaktadırlar. Öğretmen adayları bu ders sayesinde heyecanlarını yenmekte, teorik derslerle uygulamayı karşılaştırma fırsatı bulmakta ve bu ders sayesinde tecrübe sahibi olmaktadır. Ancak, öğretmen adayları arasında öğretmenlik uygulamasının katkı sağlamadığına yönelik inanca sahip olan öğrencilerin de yer aldığı belirlenmiştir. Bu olumsuz durumun nedeni olarak; zamanın yetersizliği, öğrenciler üzerine otorite kuramama ve kendilerine yeterli fırsat verilmemesi yönünde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Canbolat (2014) çalışmasında, grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının lisans ders programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma öğretmenlik uygulaması dersini almış öğretmen adayları arasından seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen GÜMEF Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 62, GÜGEF Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Görsel Sanatlar Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 98 olmak üzere toplam 160 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 5'li likert tipi değerlendirme anketi kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; Uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili kendine düşen sorumlulukları kısmen yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, uygulama okulu yönetimi ve öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaptıkları rehberliğin çok yetersiz kaldığı ve öğretmen adaylarını eğitim-öğretim işleri dışında görevlendirdikleri, uygulama okulundaki teknolojik araçların yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının ders işlemek için uygun bir sınıf ya da atölye ortamı bulmakta zorluk yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2014) yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyini okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve aday öğretmenin görüşleri bağlamında cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenler açısından incelemiştir. Bu betimsel araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının son sınıf öğrencileri ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kars ili merkez ilçede bulunan okullarda bütün sınıf seviyelerinin müstakil olarak bulunması göz önüne alınarak, belirlenen 14 okulda görev yapan 203 sınıf

öğretmeni ve 32 yönetici oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyine ilişkin yönetici ve sınıf öğretmeninin görüşlerini incelemek üzere Topkaya ve Yalın (2005) tarafından geliştirilen anketten yararlanılmıştır. Ayrıca konu alanı odaklı olarak alan uzmanlarının görüşleri alınarak araştırmacı tarafından yeniden yapılandırılan, beşli likert tipi şeklinde hazırlanan 40 maddeden oluşan bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Aday öğretmenlere de Kılıç (2004) tarafından uyarlanan yine beşli likert tipi şeklinde hazırlanan 40 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim verilen sınıf ve mezun olunan lise gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Atmış (2013) çalışmasında, sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçladığı araştırmayı 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfında öğrenim gören dokuz öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, sınıf öğretmeni adayları ile uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında odak grup görüşmeleri yapılmış, öğretmenlik uygulaması sürecini her yönüyle derinlemesine incelemek amacıyla öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki ders planları ve kullandıkları materyalleri bir araya topladıkları uygulama dokümanları, uygulama boyunca öğretmen adaylarının tuttukları bireysel yansıtıcı günlükler ve uygulamanın sonunda uygulama sürecini değerlendikleri değerlendirme raporları incelenmiştir. Böylece, öğretmen adaylarının uygulama sırasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesine odaklanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması olarak yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı yöntem ile analiz edilerek temalar halinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Ders planları, bireysel yansıtıcı günlükler ve uygulama değerlendirme raporları yorumsal analizin içerik analizi ve doküman analizi ile incelenerek elde edilen bulgular tablolar ve grafikler haline getirilerek sunulmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesindeki düşünceleri ile uygulama sonrası düşüncelerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ile uygulama sonrası öğretmenlik uygulamasına ilişkin yöntem ve teknikler, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme, materyal kullanımı ve sınıf

yönetimi ile ilgili yeterlilik görüşlerinin ve beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin ardından önemli ölçüde değiştiği gözlenmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik uygulamasına ilişkin dile getirdiği beklentilerini karşılayabilme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından, adayın kendisinden, öğrencilerden, zamanlama ve süreden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Şimşek, Alkan ve Erdem (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı uygulama okullarında görev yapan yönetici ve eğitici personelin Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin önerilerini tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlendirilmiştir. Amaca yönelik örneklem belirleme yöntemi kullanılarak öğretmen adaylarının Denizli il merkezinde Öğretmenlik Uygulaması için gittikleri uygulama okullarından 22 okul tespit edilmiştir. Bu okullardan gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaya istekli olan 670 eğitici ve 22 yöneticiye yarı yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır. İçerik analizi kurallarına göre çözümlenen verilerden hareketle öneriler; sürecin daha iyi işlemesiyle ilgili öneriler; fakülte-okul işbirliğinin etkin sağlanmasına yönelik öneriler ve uygulamanın süresiyle ilgili öneriler olmak üzere üç tema altında kategorileştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin aynı sınıfta daha uzun süreli uygulama yapmaları, her eğiticiye gönderilen aday öğretmen sayısının azaltılması, fakülte ile okul personeli arasında etkin bir işbirliğinin sağlanması istenilmiştir. Ayrıca, Öğretmenlik Uygulaması dersinin süresinin hem haftalık ders saati olarak hem de dönem sayısı olarak uzatılması önerilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, uygulama okulundaki personel ile fakültedeki personel arasında işbirliğinin güçlendirilmesi ve ‘Öğretmenlik Uygulaması’ ders sürecinin etkinliğine yönelik yapılandırmaların organize edilmesi önerilmiştir.

Özçelik (2012), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-12 Eğitim-Öğretim yılı I.yarıyılında Okul Deneyimi, II. yarıyılında ise Öğretmenlik Uygulaması dersi alan toplam 181 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 29 maddeden oluşan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, yabancı dil

öğretmen adaylarının, dersin kendilerine sağladığı kazanımlarla ilgili maddelere olumlu yönde katıldıkları, dersin amacına ulaştığı ve uygulamadan memnun oldukları belirlenmiştir.

Aytaçlı (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin; hedefler, dersin işlenişi, öğretim elemanı davranışları, uygulama öğretmeni davranışları, değerlendirme süreci, dersin verimliliği, sorunlar ve daha verimli geçmesi için öneriler boyutları açısından öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 514 İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve anketi 310 öğretmen adayı cevaplamıştır. Anketler ile toplanan veriler frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının işlediği dersi gözlemlene oranının düşük olduğu, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde seminer çalışmalarına katılımlarının düşük olduğu ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okulunda bizzat ders işleme saatinin az olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin davranışlarını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adayları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin olduğu dönemlerde başka ders alınmamasını veya bu derslerin her dönem olmasını önermektedir. Ayrıca, öğretim elemanına, uygulama öğretmene ve uygulama okulu yöneticisine hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yapma imkânı verilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı hizmet öncesinde öğretmen adaylarına mesleki beceri ve deneyimleri kazandırmayı amaçlayan öğretmenlik uygulaması dersinin derste görevli öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları açısından işlevselliğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılı 122 son sınıf öğrencisi ile öğretmenlik uygulaması dersinde görev almış 14 uygulama öğretim elemanı ve 34 uygulama öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma betimsel niteliklidir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık

%30'unun öğretmenlik uygulaması dersini öğretmenlik yeterliliklerini kazandırmada etkili ders olarak gördüğü ancak öğretmen adaylarının %70'inin diğer dersleri daha etkili gördükleri belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterlilikleri kazandırması açısından öğretmen adayları tarafından 'orta', uygulama öğretmenleri tarafından 'yüksek', uygulama öğretim elemanları tarafından 'orta' düzeyde işlevsel olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre, öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli problemi "uygulama okulunda öğretmen olarak benimsenmemek" olarak belirtilmiştir. Öğretim üyelerine göre ise "uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki iletişim problemleri" önemli bir problem olarak belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulaması için en çok getirilen çözüm önerileri incelenmiş ve öğretmen adaylarına göre 'uygulama süresinin arttırılması' önerisinin en çok getirilen çözüm olduğu belirlenmiştir.

Demir ve Çamlı'nın (2011) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel yöntemle göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluştururken çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan ve gönüllü olarak seçilen 16 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin analizi aşamasında içerik analizi ve tümevarımcı analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre uygulama okulundaki idareci, öğrenci ve uygulama öğretmeninden daha fazla olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları ayrıca kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre uygulama okullarındaki idareci, öğrenci ve uygulama öğretmeninden daha fazla olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Yeşilyurt ve Semerci (2010) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı, uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında, kuramsal temelleri arasında program değerlendirmenin de yer aldığı durum çalışması desenlerinden "iç içe geçmiş çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu, 2008–2009 akademik yılında Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerinde Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji derslerinden sorumlu olan toplam 166 uygulama öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı öğretmenlik uygulaması öğretim programı açısından karşılaştıkları sorunları dile getirirken, sorunlara yönelik çözüm önerilerini ise aynı gruptan 146 uygulama öğretmeni ortaya koymuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Bu form, alan ve dilbilgisi uzman görüşlerine sunulmuş ve aynen kullanılabilirliği yönünde dönütler alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen nitel veriler öncelikle word belgesi olarak kayıt edilmiş ve NVivo 8 nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik olarak uygulama öğretmenlerinin sorunları ve önerileri için elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. Verilen çözümlenme sürecinde katılımcı gurupların sorunları ve önerilerine ilişkin ana kategoriler oluşturulmuştur. Bu ana kategoriler içerisinde, katılımcıların ortak görüşte birleştikleri sorun ve önerileri ise ortak temaya alınarak yorumlanmıştır. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan sorun ve önerilerden elde edilen ana kategoriler ve bu kategoriler içerisindeki temalar aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve katılımcıların demografik özellikleri dikkate alınarak her kategori ve tema için yapılan yüklemeler ayrıca sayısal (nicel) olarak tablolandırılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar arasında en fazla, adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları ve danışmanlığını yaptıkları aday sayısının fazla olması sorunlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra adayların mesleğe ve derse karşı isteksiz, ciddiye almaları ve motivasyon düzeylerinin düşük olması, dersi hatalı işlemeleri, meslek ve alan bilgisi eksikliği, kurallara uygun olmayan kılık kıyafette okula gelmeleri de uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunları arasında yer almıştır. Ayrıca, uygulama öğretmen adaylarının okulu ve sınıfa uyum sağlamada zorluk yaşamaları, mesleği benimsememeleri, ders sunumlarında öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları, yerine getirmeleri gereken sorumluluklardan kaçmaları, öğrencilerle aşırı samimi olmaları, derste öğrencilerin dikkatini dağıtmaları ve uygulama öğretmenlerine yardımcı

olmamaları uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı diğer sorunlarını oluşturmuştur.

Aytaç (2010) yaptığı çalışmada Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının çeşitli yönleriyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Türkiye’de bünyesinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı bulunan eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının son sınıflarında ve birinci öğretimlerinde okuyan öğretmen adaylarının sayılarına göre (0-50, 51-100, 101-150, 151-200) kümelere bölünmüş ve her kümeye % 20’lik seçim oranı uygulanmıştır. Bunun sonucunda toplam 12 eğitim fakültesi örnekleme alınmıştır. Araştırmanın verileri, “Uygulama Öğretim Elemanlığı Uygulamaları Anketi” ve “Uygulama Öğretim Elemanlığı Rollerini Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra MANOVA ve ANOVA istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı uygulama koordinatörlüklerinin uygulama öğretim elemanlarının seçimi ve yetiştirilmesi konularında önceden belirlenmiş sistemlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öğretim elemanlığının iletişim rolü en yüksek aritmetik ortalamaya sahip iken, rehberlik rolü de en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretim elemanlarının uygulama öğretim elemanlığı rollerini yerine getirme düzeyleri, akademik unvanlarına göre farklılaşmazken, “cinsiyet” ve “eğitim bilimleri ve/veya öğretim derslerine girme” özelliklerine göre anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Buna göre, erkek uygulama öğretim elemanları rehberlik rolünü daha iyi yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini yürüten üniversite öğretim elemanları, öğretmen adayları, rehber öğretmenler ve uygulama koordinatörlerinin süreçte karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini incelemektedir. Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul uygulamalarında yaşanan sorunlar arasında en fazla; uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri, öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum sergilemeleri, okul ve üniversite arasında işbirliği, iletişim ve koordinasyon

sağlanamaması, okullara ulaşım ile ilgili sorunlar, öğretmen adaylarının uygulama alanlarında motive olamamaları, sayılarının fazla olması, sorumluluklarını bilmemeleri, denetim eksikliği ve uygulama okul sayısının azlığı yer almaktadır. Bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri arasında ise; üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliği sağlanması, rehber öğretmenlere yönelik bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere yakın okulların uygulama okulu olarak seçilmesi, uygulama saatlerinin, denetimlerin ve uygulama okullarının sayılarının artırılması yer almıştır.

Baştürk (2009), Öğretmenlik uygulaması dersi almış 24 öğretmen adayına açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir yazılı anket uygulayarak gerçekleştirdiği çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında anlattıkları derslerin niteliğini, karşılaştıkları güçlükler, uygulama öğretmenleriyle etkileşimleri, anlattıkları derslerin doğası gibi değişkenleri incelemiştir. Ayrıca, anketin analizinden sonra, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 3 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme uygulamıştır. Araştırma verileri betimsel analiz, içerik analizi ve nitel verilerin sayısallaştırılması yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulama öğretmenlerinin keyfi yaklaşımları yüzünden öğretmen adayları arasında bir dönem boyunca anlatılan ders saati bakımından farklılıkların bulunduğu öğretmen adaylarının yarıya yakınının ders anlatımlarından önce hazırladıkları ders planları hakkında uygulama öğretmeniyle hiçbir fikir-alışverişinde bulunmadıkları belirlenmiştir. Diğer yandan, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının ders anlatımlarına yönelik verdikleri tavsiyelerin, onların pedagojik ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktan çok öğrencilerin sınavlardaki başarılarını artırmaya yönelik olduğu belirlenmiştir.

Büyükgoze, Kavas ve Bugay (2009) araştırmalarını öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında karşılaştıkları eksikliklere ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma grubu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine devam etmekte olan 66 kadın (%57.4) ve 49 erkek (%42.6) olmak üzere 115 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık ve kapalı uçlu olmak üzere toplam 15 sorudan oluşan "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Formu" kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin derslerindeki materyal kullanımını yeterli düzeyde görmediklerini, okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az bulduklarını ve alanda yeterli düzeyde pratik yapamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlik uygulamalarının artırılması, hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi ve seçmeli derslerin artırılması öğrencilerin belirttikleri çözüm önerilerinin başında gelmektedir.

Caner (2009) doktora tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Programı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme modelinin uygulandığı bir ders geliştirmeyi amaçlamış, harmanlanmış öğrenme modeliyle hazırlanan öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının uygulamalarını geliştireceği ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı varsayımını test etmiştir. Bunun sebebi, bu model ile hazırlanan öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adayları ile üniversitedeki danışmanları arasındaki görüşme saatlerini artıracığı ve öğretmen adaylarının birbirleri arasında paylaştıkları akran dönütünün kalitesini artırarak onlar için daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturacağı düşüncesidir. Pedagojik Eylem Araştırması desenlemesiyle gerçekleştirilen bu çalışmaya 18 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların dersin web destekli öğretim boyutu ile ilgili görüşlerini ölçen bir sormaca, onların harmanlanmış öğretmenlik uygulaması dersinden memnuniyetlerini ölçen başka bir sormaca ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler, çalışma verilerinin toplanılması için kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, katılımcıların dersin web destekli öğretim boyutu ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu, dersten beklentilerini tam olarak karşıladığı için katılımcıların tümünün bu dersi almaktan memnun olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların çevrimiçi tartışmalara katılım oranlarıyla onların bu dersten memnuniyetleri arasında bir ilişki olmadığı da belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların, harmanlanmış öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik becerilerini, özellikle de ders planı hazırlama ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik becerilerini arttırdığına yönelik düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir.

Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) tarafından 146 öğretmen adayıyla yürüttükleri araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması

dersinde yer alan öğretim süreçleri açısından kendilerini, öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu öğretim elemanlarını ve uygulama öğretmenlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi toplama formu aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde maddelerin her biri için yüzde ve frekans hesaplanmıştır. Bulguların işaret ettiği en önemli sonuç, öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini yeterli olarak değerlendirmeleridir. Benzer şekilde, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını bu dersle ilgili olarak başarısız bulma oranının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilenme ve ana dillerini etkin kullanma konularında kendilerini yetersiz bulmaktadırlar.

Paker (2008) araştırmasında öğretmenlik uygulamasında dönüt sağlamanın yapıp yapılmadığı veya nasıl yapıldığını incelemiştir. Bu çalışmada örneklem gurubunu öğretmenlik uygulamasına katılan Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 22 erkek, 58 kız olmak üzere toplam 80 öğretmen adayı oluşturmuştur. Seksen öğretmen adayı 4'ü özel 6'sı Anadolu Lisesi olmak üzere 10 okulda uygulama yapmıştır. Öğretmenlik uygulaması için bir uygulama dosyası hazırlanmış ve öğretmen adaylarına uygulamayla ilgili sorumlulukları, rolleri ve beklentiler hem yazılı olarak bir dosya halinde sunulmuş ve hem de sözlü olarak anlatılmıştır. Ayrıca, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama koordinatörleriyle birlikte bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda uygulama dosyası tanıtılmış ve tarafların yükümlülükleri, rolleri ve beklentiler gözden geçirilmiştir, önceki yılda karşılaşılan sorunlar paylaşılmış ve birlikte çözüm yolları tartışılmıştır. Öğretmen adayları 10 hafta süren bu uygulama boyunca haftada iki gün uygulamaya gitmiş ve 3 gün de fakültedeki derslerine devam etmişlerdir. Bu çalışmada sormaca ve yüz yüze görüşme olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Sormacada sorular iki türlü olup bazıları evet hayır gibi iki seçenekli verilere veya sayısal oluşum frekansına dayanmakta, bazıları ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yüz yüze görüşmede ise sorular açık uçlu olup, sormacada yer alan dönütlerin tipi, içeriği, niteliği ve frekansı gibi bazı konularda dönüt sağlama sürecinde daha ayrıntılı bilgi toplama amacıyla düzenlenmiştir. Bu çalışmada veriler 80 öğretmen adayına verilen sormaca ve ayrıca içlerinden rastgele seçilen 25 öğretmen adayıyla yapılan yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Sormacada ve yüz yüze görüşmede elde edilen veriler türüne göre olmak üzere; nitel ve nicel boyutlarda analiz edilmiş; frekansla ifade

edilen verilerin frekans dağılımlarına bakılmıştır. Bu çalışmada en çok vurgulanan sorun öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%91) uygulama öğretim elemanından dönüt almasına rağmen, bu dönütlerin genellikle zayıf ve eksik düzeyde olmasıdır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının çoğu (%85) uygulama öğretmeninden yeterli ve ayrıntılı dönüt alamamıştır ve alınan dönütlerin de çoğunlukla, “iyi, fena değil, bir dahaki sefere daha iyi olur” gibi adayın mesleki gelişimine pek katkısı olmayan dönütler olduğudur. İkinci olarak dile getirilen sorun, öğretmen adaylarının çoğunun (%74) dersi planlama aşamasında uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamamış olduğudur. Dile getirilen bir başka sorun ise öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanları tarafından sadece en fazla iki veya üç kez izlenmiş olması ve böylece dönüt alma sıklığının ve olasılığının azalmış olmasıdır. Yine öğretmen adaylarına uygulamada performanslarının değerlendirilmesiyle ilgili sorulan bir soruda bir kısmı (%22) değerlendirmenin yetersiz olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve nedenini ise genellikle dönüt sorununa dayandırmıştır. Dile getirilen sorunların en çok vurgulananları ise ders sunumlarının uygulama öğretim elemanı tarafından yeterince izlenememesi, uygulama süresinin sağlıklı bir değerlendirme için yetersiz olması, sunumlarından hemen sonra yeterli veya hiç dönüt almadan bir sonraki derse hazırlanmak zorunda kalmaları ve uygulama öğretim elemanının izleyeceğini belirttiği gün ve saatte derse gelmemesi olmuştur.

Sılay ve Gök (2004) çalışmalarında Dokuz Eylül Üniversitesi'nin ilk ve orta öğretime öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarında yer alan öğretmenlik uygulamasının genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Araştırma, tarama niteliğinde bir model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak hazırlanan 5'li likert tipinde maddelerin yer aldığı bir anketten yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi branş öğretmenlikleri programlarında yer alan öğretmenlik uygulamasına katılan 480 öğretmen adayı (200'ü erkek olmak üzere) oluşturmuştur. Verilerin frekans dağılımları hesaplanmış ve ayrıca ikili karşılaştırmalar için de t-testi (0.05 anlamlılık düzeyinde) yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının; %43.3'ü, uygulama okulunda yaptığı etkinliklerin son derece faydalı olduğu, %42.5'i, uygulama okulunda karşılaştıkları sorunların çözümünde uygulama öğretmenlerinin yardımcı olduğu, %31.7'si, uygulama kapsamında fakülte-okul işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürümediği, %40.8'si, uygulama okulunda gerçekleştirilen çalışmaların ciddiye alınmadığı, %42.5'i, uygulama okulunda yapılan etkinliklerin uygulama öğretim üyesi tarafından değerlendirildiği,

%45.0'i, uygulama okulunda öğrenim gören öğrencilerin, aday öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan memnun olmadıkları, %33.3'ü, uygulama öğretmenin üzerinde birden fazla aday öğretmenin bulunması adayların çalışmasını olumsuz yönde etkilediği, %59.2'si, uygulama okullarındaki sınıfların çok kalabalık olması nedeni ile çalışmaların yürütülmesini olumsuz yönde etkilediği, %40.8'i uygulama kapsamında yeterli dokümana ulaşamadıkları, %41.7'si, uygulama çalışmalarının önemini bilmeyen bir öğretmenle yürütülen çalışmaların sağlıklı olmadığı, %66.7'si, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranması adayları olumsuz yönde etkilediği, %55.'i, okul idaresi tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmedikleri yönünde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %49.2'si, uygulama okulunda yeterince derse girdiği, %36.7'si, uygulama koordinatörlerinin tam olarak görevini gerçekleştirmediği yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uygulama koordinatörlerinin yetki ve görevlerini tam olarak bilmedikleri ifade etmişlerdir.

2.4.2. Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt-Düzeltilmenin Kullanımı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Akcan ve Tatar (2010), durum çalışması olarak desenledikleri çalışmada öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarına, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri tarafından verilen dönütlerin içeriğini araştırmışlardır. Araştırmaya 52 İngilizce Öğretmenliği öğretmen adayı, dört uygulama öğretim elemanı ve 30 uygulama öğretmeni katılmıştır. Araştırma, İstanbul'da yer alan on ilkokul ve ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları uygulama okullarında gerçekleştirdikleri uygulamanın yanında fakültede uygulama öğretim elemanları ile iki saat öğretmen adaylarına uygulamalarında fakültedeki dersleri ile uygulama arasında bağlantı kurabilmelerine destek olmak amacıyla seminer yapılmıştır. Her bir uygulama öğretim elemanı 12-13 öğretmen adayı ile birlikte çalışmıştır. Öğretmenlik uygulaması sırasında her bir öğretmen adayı 2-3 kez uygulama öğretim elemanı tarafından gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla uygulama sonrasında uygulama öğretmenin de katıldığı konferanslar gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, sistematik uygulama notları, uygulama öğretim elemanları tarafından yapılan gözlemler, uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasında geçen konferanslar, uygulama öğretim elemanları ve uygulama

öğretmenleri tarafından alınan değerlendirme notları, öğretmen adaylarının öz-değerlendirme formları, günlükler ve video kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulama öğretim elemanlarının verdiği dönütlerin daha yansıtıcı bileşenler taşıdığını gösterirken, uygulama öğretmenlerinin daha kuralcı ve yönlendirici dönütler verdiği belirlenmiştir.

Dayı (2009), 2007-2008 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini oluşturan öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini edinmelerinde, bir grupta ipucu ve dönüt verilerek ve diğer grupta yalnızca dönüt verilerek yürüttüğü uygulamada öğretim etkililiğinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden olan karşılaştırmalı, uyarlamalı, dönüşümlü uygulamalar modeli ile gerçekleştirilmiştir. Öğretme becerilerini değerlendirmek için 'Öğretme Becerileri Kontrol Listeleri' kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir ve iki no'lu denek, ipucu ve dönüt verilerek yapılan uygulamayla öğretimi uygulama becerilerini sırasıyla %99 ve % 100 düzeyinde, sadece dönüt verilerek yapılan uygulamayla, öğretimi uygulama becerilerini sırasıyla %98 ve %94 düzeyinde edinmiştir. Bir ve iki no'lu denek, ipucu ve dönüt verilerek yapılan uygulamayla öğretimi planlama becerilerini %100 düzeyinde edinirken, sadece dönüt verilerek yapılan uygulamayla ise öğretimi planlama becerilerini %98 ve %94 düzeyinde edinmiştir. Genel olarak, deneklere ipucu ve dönüt verilerek uygulamanın gerçekleştirildiği grup ile sadece dönüt verilerek uygulamanın gerçekleştirildiği grupta, öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerinin edinilmesinde her iki yöntemin etkili olduğu, bununla birlikte az da olsa ipucu ve dönütün bir arada verildiği uygulamanın daha etkili olduğu belirlenmiştir.

2.4.3. Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mena, Garcia, Clarke ve Barkatsas (2015), 168 öğretmen adayı ile 87 okulda Öğretmenlik Uygulaması I (7 hafta) ve Öğretmenlik Uygulaması II (7 hafta) derslerinde her hafta iletişim günlükleri, düzenli seminerler ve hatırlatma seminerleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarına uygulama sonrası yapılan üç farklı danışmanlık yaklaşımını incelemişlerdir. Bunlar, iletişim günlükleri, düzenli seminerler ve teşvik edilen hatırlatma seminerleridir. Öğretmen adayları her iki dönem

uygulamalarda günlük etkinlikler yapmışlar ve sürece aktif olarak katılmışlardır. Araştırma süresince öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili deneyimleri hakkında yaklaşık 50 sayfalık günlükler tutmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamaları video kaydına alınmıştır. Araştırma sonucunda, her üç yaklaşımın da öğretmen adaylarına uygulama karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olma konusunda kullanışlı olduğu belirlenmiştir.

Busher, Gündüz, Çakmak ve Lawson (2015), 2010-2011 öğretim yılında, Türkiye (n=370) ve İngiltere’de (n=110) bulunan 480 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini karma araştırma yöntemi ile araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Türkiye’den elde edilen veri oranı % 64, İngiltere’den elde edilen veri oranı ise % 85.4 olmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına çok önemli bir deneyim imkânı verdiği belirlenmiştir. Ancak pek çok öğretmen adayı uygulama ile ilgili beklentilerinin yeterince karşılanmadığını ve yeterince destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Türkiye’deki öğretmen adayları uygulama okulunun onlara okuldaki öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurma ve onların ihtiyaçları ile ilgili iç görü oluşturma fırsatı verdiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmen adayları uygulama öğretmeninden öğretim ile ilgili yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek için destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte her iki ülkenin öğretmen adayları da uygulama ile ilgili yeterince destek alamadıklarını belirtmişlerdir. İngiliz öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerle çalıştıklarını ancak beklediklerinden daha stresli bir yaşantı geçirdiklerini vurgulamışlardır. Sonuç olarak her iki ülkenin katılımcıları da okul ortamına alıştıklarını, gerçek öğrenme ortamında profesyonel gelişimi deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

Choy, Wong, Goh ve Low (2014), 76 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kendi gelişimleri ile ilgili algılarını araştırmıştır. Araştırmada üç farklı uygulama yaklaşımı için öğretmen adaylarının uygulama ile ilgili beklentileri, bu beklentilerin gerçekleşmesi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sınıf çalışmaları incelenmiştir. Bu yaklaşımlar, öğretim asistanlığı, öğretmenlik uygulaması I ve öğretmenlik uygulaması II’dir. Bu boyutların her biri bir anketle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, üç boyut arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının

beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşmesi durumunun öğretim asistanlığında diğer iki yaklaşıma göre anlamlı şekilde yükseldiği belirlenmiştir. Bunun yanında her üç yaklaşımın da öğretmen adaylarının gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması II açısından, öğretmen adaylarının uygulama başında uygulamayla ilişkili birçok endişe ve stres durumlarının anlamlı olarak düştüğü belirlenmiştir.

Allen ve Wright (2014) Avustralya’da bir şehir üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde ‘Öğretim Yüksek Lisans’ı yapan birinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik uygulaması sırasında teori ve uygulamanın bütünleşmesine olumlu ve olumsuz etkide bulunan faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk adımında 30 kapalı uçlu ve altı açık uçlu sorudan oluşan beşli likert tipi anket çevrimiçi olarak yapılmıştır. Kapalı uçlu sorular öğretmen adaylarının fakültede yaptıkları çalışmaları uygulama okullarında yapacakları çalışmaların içine nasıl entegre edecekleri ile ilgili algılarını ölçmek için tasarlanmıştır. Açık uçlu sorular ise daha az spesifik ve uygulama süresince öğretmen adaylarının öğretimin teori ve uygulaması ile ilgili deneyimlerini ortaya koymak için hazırlanmıştır. 265 öğretmen adayına gönderilen çevrimiçi (online) formların 67 tanesi geri dönmüş ve çevrimiçi (online) taramayı tamamlayanların çok azı (11/67) görüşme için uygun zaman bildirerek görüşmeye katılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilk olarak öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sırasında teoriyi uygulamaya dönüştürme ve uygulamanın içinde olmanın değerli olduğunu belirtmişlerdir. İkincisi, öğretmen adayları en uygun uygulama ortamının uygulama öğretmeninin, uygulama öğretim elemanının ve öğretmen adayının birbirine açık ve şeffaf olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmen adayları, üniversite ve uygulama okulu çalışanları arasındaki görev ve sorumluluklar açısından karmaşa olduğunu ve bunun onların fakülte ve uygulama okulu çalışmaları arasında bağlantı kurmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Üçüncü olarak, öğretmen adayları derslere ilişkin çalışmaların uygulama içerisine yerleştirilmesini ve bunların neden birlikte değerlendirilmediğini sorgulamışlardır.

Caires, Almeida ve Veira (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin deneyimleri üzerine odaklanmışlardır. Araştırmaya 295 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, elektronik posta yoluyla ‘Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Deneyimler ve Algılar Ölçeği’ kullanılarak bir ay sürede

toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bazı zorlukları deneyimlediklerini ancak bunun yanında onların uygulama ve etkileşimlerinde ortaya çıkan (artan) bilgi ve becerileri, öz-yeterlik duyguları, esneklik ve içten gelen duygularını öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu algıları olarak belirtmişlerdir. Ayrıca okul içinde kabul görme ve tanınmanın, uygulama öğretim elemanları tarafından sağlanan rehberliğin ve desteğin başarıya ulaşmalarında etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Hayland ve Lo (2006), Çin'in Hong Kong kentinde yapılan ve altı İngilizce öğretmen adayı, dört uygulama öğretim elemanının katıldığı araştırmada, öğretmenlik uygulamaları sürecindeki gözlem sonrası gerçekleştirilen seminer çalışmalarında uygulama öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasındaki etkileşimi ortaya koymaya çalışmışlardır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler görüşme ve yazılı dönüt formları ile toplanmış ve uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarına sözlü dönütler vermiştir. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının yüz yüze iletişimin önemi, uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının birbirlerinden beklentileri ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanlarının kendileriyle olan iletişimlerinde arkadaşça davranmalarını ve dönütlerinde yapıcı bir dil kullanmalarını gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarına ikişer uygulama öğretim elemanından oluşan bir grup tarafından danışmanlık yapılmıştır. Uygulama öğretim elemanlarından biri öğretmen adayı iyi tanırken, diğeri ise öğretmen adayı ile ilk defa aynı ortamda bulunmuştur. Öğretmen adayı iyi tanıyan uygulama öğretim elemanı öğretmen adayı ile daha iyi bir iletişim ve bilgi alışverişi içinde iken, diğeri uygulama öğretim elemanı ile öğretmen adayı arasında iletişim sorunları yaşandığı belirlenmiştir.

Smith ve Lev-Ari (2005) tarafından 480 öğretmen adayına, 68 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanarak yapılan "Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirmede Uygulamanın Yeri: Öğrencilerin Sesi" adlı araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yapılan uygulama faaliyetlerine verdikleri önemi incelemektir. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde öğretmenliğin en iyi gerçek uygulama ortamı içerisinde öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarına göre öğretim becerileri, farklı çocuklarla çalışma gibi konularda teorik bilgi de en az uygulama kadar önemlidir. Ayrıca öğretmen adayları, uygulama yürütülen okulların müdürlerinin, uygulama öğretmenlerinin uygulama konusunda, kendilerine

destek olmadıkları gerektiğini ve okul müdürlerinin öğretmenlik uygulamasını sorumluluklarının bir parçası olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar, uygulama okulu müdürlerinin, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına uygulama desteğinin yanı sıra duygusal destek de sunmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Hsu (2005) tarafından, 40 öğretmen adayına ‘Yardım Arama Davranışı Anketi’ uygulayarak gerçekleştirilen ‘Öğretmen Adaylarının Yardım Arayan Davranışları’ adlı araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında uygulama öğretmenlerinden hangi konularda yardım beklediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adayından sorumlu olan üniversite öğretim elemanının, sürekli iletişim içerisinde bulunması, özellikle yüz yüze iletişimin olmasının gerekliliği, öğretmen adaylarına sosyal destek sağlanması, uygulama öğretmenlerinin sınıf disiplini konusunda öğretmen adaylarına rehberlik yapması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tang’ın (2003) yedi öğretmen adayı ile nitel durum çalışması olarak gerçekleştirdiği ve öğretmen adaylarının destek hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin saptanmasının amaçlandığı araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Tang araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında öğrenme süreçlerinde yer alan zorlukları ve sunulan destek hizmetlerini öğretmen adaylarının görüşleri ile ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma, gerçek sınıf uygulaması, sosyal etkileşim ve danışmanlık olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Her bir öğretmen adayı ile görüşmeler ve uygulama sırasında gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlik uygulamaları sürecinde birçok zorlukla karşılaşan öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarından özellikle gerçek sınıf ortamındaki öğretim uygulamaları konusunda yeterli destek alamadıklarını göstermiştir.

Moore (2003), 77 öğretmen adayı ve 62 uygulama öğretmeni ile yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki deneyimlerini değerlendirmiştir. Bu bağlamda, uygulama öğretim elemanlarının rehberlik rolünü ön plana almıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler, günlükler, sınıf gözlemleri ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının kuram-uygulama etkileşimini sağlıklı bir şekilde içselleştirebilmelerinde etkili bir şekilde yönlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bir önceki araştırmaya benzer şekilde Freidus (2002) araştırmasında uygulama öğretim elemanlarının rehberlik rollerini incelemiş ve öğretmenlik uygulamalarında

uygulama öğretim elemanlarının rollerini ortaya koymaya çalışmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler, açık uçlu anket formu, öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları ve seminer izlenimlerine ilişkin notları ile toplanmıştır. Bir danışmanlık modelinin vurgulandığı araştırmada öğretmenlik uygulamalarının çeşitli bileşenlerden oluştuğu belirtilmiştir. Bu bileşenler; uygulama öğretim elemanlarının yaptığı sınıf gözlemleri, uygulama öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasındaki görüşmeler ve uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni ve yönetim arasındaki görüşmelerdir. Araştırmada sonuçlarına göre, uygulama öğretim elemanlarının rollerine ilişkin; öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecini gözleme, öğretmen adayını sınıf ortamında uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanması konusunda yönlendirme, gerek gözlem öncesi gerek gözlem sonrası bilgilendirip değerlendirme yapması gerektiği ortaya konulmuştur. Ayrıca, uygulama öğretim elemanının öğretmen adayına, kendisi ile işbirliği içerisinde öğretmenlik uygulamalarını yürüttüğünü hissettirerek iyi bir iletişim ortamı kurmasının gerekli olduğunu saptanmıştır. Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına uygulamaları ile ilgili yansıtma yapmalarına, neyi bildiklerini ve neleri öğrenmeleri gerektiğini tanımlayabilmelerine yardımcı olmaları gerektiği de ifade edilmiştir.

Giebelhaus ve Bowman (2002) tarafından yapılan araştırmada uygulama öğretmenlerine eğitim verilerek bu eğitiminin, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama öğretmenleri deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Her iki grup geleneksel eğitime tabi tutulduktan sonra deney grubunda bulunan uygulama öğretmenlerine Uygulama III eğitimi verilmiştir. Eğitim sürecinde etkin katılımın sağlanması amacıyla benzetim ve rol oynama tekniklerinden yararlanılmıştır. Her biri üç saatten oluşan on eğitim video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının yanı sıra gözlem öncesi formlar, öğretim profili, sınıf profili, gözlem sonrası formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Eğitim sonrasında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adayları periyodik olarak uygulama öğretmenleri ile tartışmalar yapmak için bir araya gelmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitilmiş öğretmenlerle birlikte çalışan öğretmen adaylarının tartışma, daha etkili plan yapma, daha etkili öğretim ve uygulamayı daha fazla yansıtma özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Talvitie, Peltokallio ve Mannisto (2000) Finlandiya'daki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 15'i kadın olmak üzere toplam 16 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine; uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve diğer öğretmen adaylarının etkileri ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Ders 18 ay süresince devam etmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ile ilgili tuttukları günlüklerden toplanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarının bir parçası olan final raporlarını da teslim etmişlerdir. Bu raporda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ile ilgili görüşleri, hisleri ve endişeleri yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasındaki rolünün, öğretmen adaylarına genel öğretmenlik becerilerinin gelişimiyle ilgili konularda yardımcı olma ve iletişime açık olma olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, yansıtıcı düşünme, öz-değerlendirme ve öğretimi planlama becerileri bağlamında öğretmen adaylarının beklenen düzeyde değiştiği gözlenmiştir.

Evertson ve Smithey (2000) öğretmen adaylarına yapılan rehberliğin öğretmen adaylarının sınıf deneyimlerine etkisini inceledikleri çalışmayı deneysel desen ile gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması programında yürüttükleri uygulama çalışmaları ile tecrübeli öğretmenlerin rehberliğinde yapılan uygulama çalışmalarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada 23'er öğretmen adayından oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Veriler her iki grubunda gözlemlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre sınıf içi etkinlikler, etkili ders planı hazırlama, öğrencilerde istedik yönde davranış oluşturma ve zamanı etkili kullanma konularında daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının gösterdikleri bu başarıda rehber öğretmenlerin payının çok önemli ölçüde olduğu, bu nedenle rehber öğretmenlerin hem tecrübeli hem de konu hakkında eğitimli olmaları gerektiği vurgusu yapılmıştır.

2.4.4. Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt-Düzeltilmenin Kullanımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Toro-Zambrana (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı Purdue Üniversitesindeki Ağır Derecede Engelliler Öğretmenliği Hazırlık programında

kullanılan rehberlik yöntemlerinin etkililiğini incelemektir. Öğretmenlik uygulamaları sırasındaki rehberlik hizmetleri iki seviyede gerçekleştirilmiştir. Bunlar, öğretim programının geliştirilmesi ve sınıf içinde öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesidir. Deneysel yöntemle desenlenen araştırma dört öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, ağır derecede engelli olan öğrencilere öğretmen yetiştirme programında kullanılan ipucu olarak program el kitabının verilmesi, öğretmen adayına uygulamalar sırasında yazılı, sözlü ve onaylama dönütü verilmesi ve son olarak da uygulama sırasında yapılanlarla ilgili soru ve sorunları tartışmanın öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini kullanmada, ders planı hazırlamalarında ve öğretim yapma hakkında eleştiri yapabilmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın alt amaçlarında ise sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerine olan etkisi araştırılmış ve sadece dönüt verilerek yapılan öğretimin öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerini arttırdığı belirtilmiştir.

Chaffin ve Manfredo (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulaması sırasında dört müzik öğretmenliği öğretmen adayının yazılı dönüt, sözel dönüt ve yapılan rehberlik ile ilgili algılarını araştırmışlardır. Katılımcıların öğretmenlik uygulamasında sağlanan farklı dönütler ve yapılan rehberlik ile ilgili algılarını belirlemek için görüşme ve gözlem yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının, bireyselleştirilmiş yazılı veya sözlü dönütün oldukça etkili olduğunu yönünde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı dersten hemen sonra verilen sözlü dönütün hatırlatma niteliği taşıdığını, yazılı dönütlerin ise bir sonraki plan ya da ders için hazırlanırken dikkatli olmayı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarının öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasındaki gelişimlerini desteklediği ifade edilmiştir.

Sempowicz ve Hudson (2011) tarafından gerçekleştirilen ‘Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Geliştirmede Mentör İletişimlerinin Analizi’ adlı araştırma öğretmen adaylarına yapılan sınıf yönetimi rehberliğini araştırmak için mentör uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Bunlar, ders planları, öğretmen adaylarının yansıtmaları, mentör raporları, video kayıtları ve ses kayıtlarıdır. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada sınıf yönetimi uygulamaları sırasındaki mentör-öğretmen adayları iletişimi sağlanan veri kaynakları ile beş boyutta incelenmiştir. Veriler, mentörlerin rehberlik sağladığı 30 sınıf yönetimi uygulamasından oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, mentörlerin öğretmen adayına zaman ayırarak onlarla konuştuğunu onları dinlediğini ve destekleyici davrandığını

göstermiştir. Dönütlerin ise öğretmenlik uygulamalarında bir köşe taşı niteliğinde olduğu ve öğretmen adaylarına etkin uygulamalar için fırsat yarattığı belirtilmiştir.

Beck (2009) gerçekleştirdiği araştırmada Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanan öğretmenlik uygulamaları programının etkililiğini incelemiştir. İki alt amacı olan araştırma bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu betimsel çalışmanın birinci kısmında uygulama öğretim elemanlarının gözlemleri ve uygulama öğretmenlerinin liderliğinde tamamlanan final değerlendirmeleri verileri oluşturmuştur. Araştırma ön test-son test deneysel desen (n=31) ile desenlenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise aynı öğretmen adaylarına uygulamada geçirdikleri zaman ile ilgili algılarını ve uygulama sırasında aldıkları rehberlik ve dönütlerin etkililiğine yönelik soruların yer aldığı anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları uygulama öğretim elemanı tarafından sağlanan dönütlerin öğretim becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının geneli öğretmenlik uygulamalarında dönütlerin faydasının kendileri için değerli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte hem uygulama öğretim elemanlarının hem de uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirmede yüksek oranda hem fikir oldukları görülmüştür.

Reece (2006) yaptığı araştırmada performans dönütü sağlamanın öğretmen adaylarının etkili öğretim becerilerini arttırıp arttırmadığını incelemiştir. Bu bağlamda, çalışma altı öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları, araştırmacıdan dönütler almış ve uygulama okullarında 22 öğrencinin katılımıyla dersler yapmışlardır. Çalışmada araştırmacının öğretmen adaylarına sağladığı dönütlerin ve öğretmen adaylarının kendilerinin ürettiği dönütlerin etkililiği de incelenmiştir. Öğretmen adayları günlük olarak matematik öğretimi yapılan küçük gruplara öğretim yaptıkları sırada gözlenmişlerdir. Öğretmen adayları haftada iki kez öğretimleri ile ilgili dönüt almışlardır. Üç öğretmen adayı araştırmacı tarafından dönüt alırken, diğer üç öğretmen adayı kendi ürettiği dönütleri almıştır. Eş zamanlı olarak yürütülen her iki süreçte de öğretmen adaylarının aldıkları dönütlerle öğretim becerilerinin arttığı görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarına haftalık dönütler vermenin etkili öğretim davranışlarını arttırması nedeniyle dönütün öğretmenlik uygulamalarında kullanılması önerilmiştir.

Anderson ve Radencich (2001) Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 34 öğretmen adayına Öğretmenlik Uygulaması-II dersi kapsamında gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamaları sırasında verilen çok yönlü dönütlerin etkisini incelemiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarına, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve akranlar olmak üzere üç farklı kaynaktan dönüt sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulama öğretim elemanları tarafından hem yazılı hem sözlü dönüt verilmiş ve her bir öğretmen adayı üç kez gözlenmiştir. Yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden etnografik desen kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, her üç dönüt kaynağının da öğretmen adaylarının gelişimine çok faydalı olduğu göstermiştir. Öğretmen adaylarının akranlarına verdikleri dönütlerin en çok sınıf yönetimi ve pedagoji ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin sağladığı dönütler ve düzenli akran gözlemlerinin öğretmen adaylarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

İlgili araştırmalar genel olarak incelendiğinde yurt içinde yapılan öğretmenlik uygulamasına ilişkin çalışmaların daha çok problemi ortaya koymaya yönelik olduğu görülürken yurt dışında yapılan çalışmalarda problemi belirleme çalışmalarının yanı sıra belirlenen problemlere farklı yöntemler kullanarak gerçekleştirilen çözüm arayışları dikkat çekmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda dönüt-düzeltilmenin bu yöntemlerden biri olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar dönüt-düzeltilmenin öğrenmede etkili olabildiğini göstermiştir. Bu noktadan yola çıkarak bu araştırmada dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini geliştirmede etkili olup olmayacağı sınınanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, deneysel işlem süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma gerçek deneysel modellerden ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Öğretmen adaylarının yer aldığı gruplar fakülte uygulama koordinatörlüğü tarafından oluşturulmuştur. Bu gruplardan ikisinde yer alan öğretmen adaylarının özelliklerinin denk olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda gruptaki öğretmen adaylarının incelenen özellikler açısından denk olduğu belirlenmiş ve yansız seçimle gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda dönüt-düzeltilme işe koşulmuş, kontrol grubunda ise öğretim sürecine müdahale edilmemiş ve mevcut uygulama sürdürülmüştür. Araştırmanın desenine ilişkin simgesel görünüm Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Deneysel Desenine İlişkin Simgesel Görünüm

Grup	Yansız Atama	Ön-test	İşlem	Son-test
D	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
K		O _{2.1}	Mevcut Uygulama	O _{2.2}

D: Deney Grubu

K: Kontrol Grubu

O_{1.1}: Deney grubu ön-test puanları

O_{1.2}: Deney grubu son-test puanları

O_{2.1}: Kontrol grubu ön-test puanları

O_{2.2}: Kontrol grubu son-test puanları

R: Grupların atanmasındaki yansızlık.

X: Deneysel işlem.

Mevcut Uygulama: Bu sürece ilişkin ayrıntılı bilgi “3.3.9. Kontrol Grubunda Yapılan Öğretim” başlığı altında verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Türkiye'nin güneyinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Fakülte uygulama koordinatörlüğü tarafından oluşturulan gruplar arasından rastgele seçilen iki grupta yer alan (Deney Grubu: n=12; Kontrol Grubu n=12) toplam 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak, uygulama sonunda her iki grupta yer alan birer öğretmen adayının verilerinin eksik olduğu belirlenmiş ve bu öğretmen adayları araştırmadan çıkarılmıştır. Bu bağlamda, deney grubunda (n=11) kontrol grubunda (n=11) olmak üzere toplam (n=22) öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adayları arasında bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının aşağıda açıklanan özellikleri incelenmiştir.

1. Genel akademik başarı açısından farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, öğretmen adaylarının yedi döneme ait genel aritmetik not ortalamaları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Aritmetik Ortalamaları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	9.73	107	41	0.20
Kontrol	11	13.27	146		

p>.05

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının genel aritmetik not ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$U=41$, $p=.20$]. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının genel akademik başarıları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

2. Öğretmen adayları arasında bilişsel giriş davranışları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan bilişsel giriş davranış testi (BGDT) puanları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Bilişsel Giriş Davranış Testi Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	13.09	144	43	0.24
Kontrol	11	9.91	109		

$p>.05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adayları arasında bilişsel giriş davranışları açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$U=43$, $p=.24$]. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının bilişsel giriş davranışları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ‘Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği’nden (AÖKIYİÖ) elde edilen puanları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

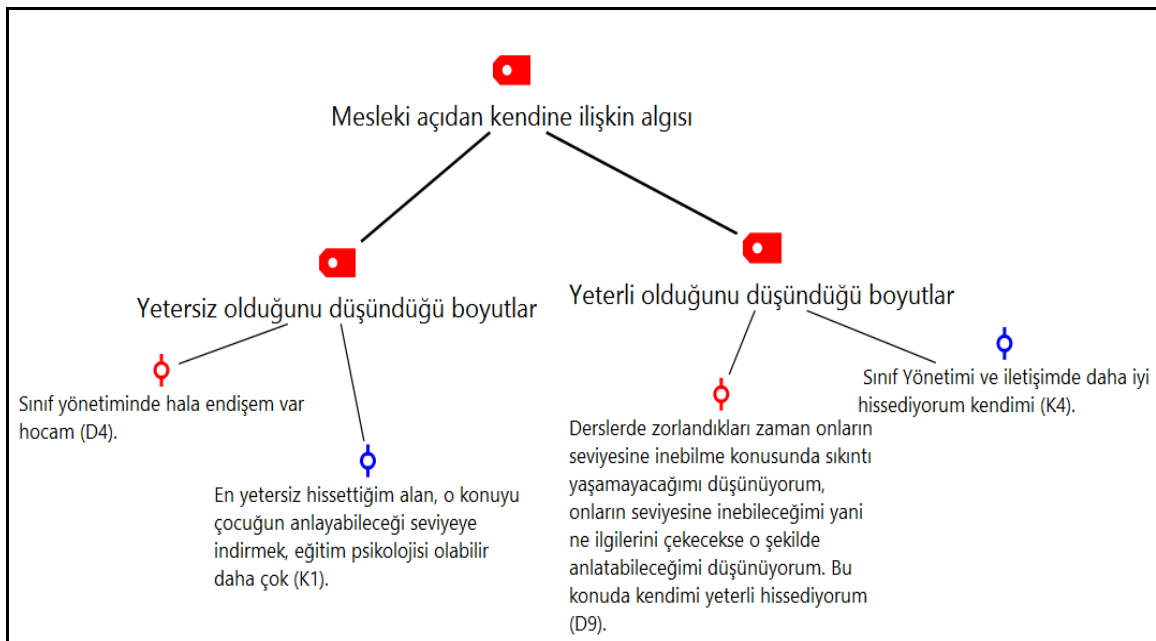
Deney ve Kontrol Grubu Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	10.77	118.50	52.50	0.59
Kontrol	11	12.23	134.50		

$p > .05$

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının AÖKİYİÖ puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$U=52.50$, $p=.59$]. Diğer bir deyişle, araştırmanın başında deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının araştırma öncesindeki AÖKİYİÖ puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının duyuşsal giriş davranışlarını belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Duy_GF). Görüşme formu üzerinden elde edilen nitel veriler MAXQDA 12 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duyuşsal giriş davranışlarına ilişkin “mesleki açıdan kendine ilişkin algısı” ve “uygulama dersine ilişkin sorunlar” olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Her iki tema sırasıyla Şekil 3 ve Şekil 4’te sunulmuştur.

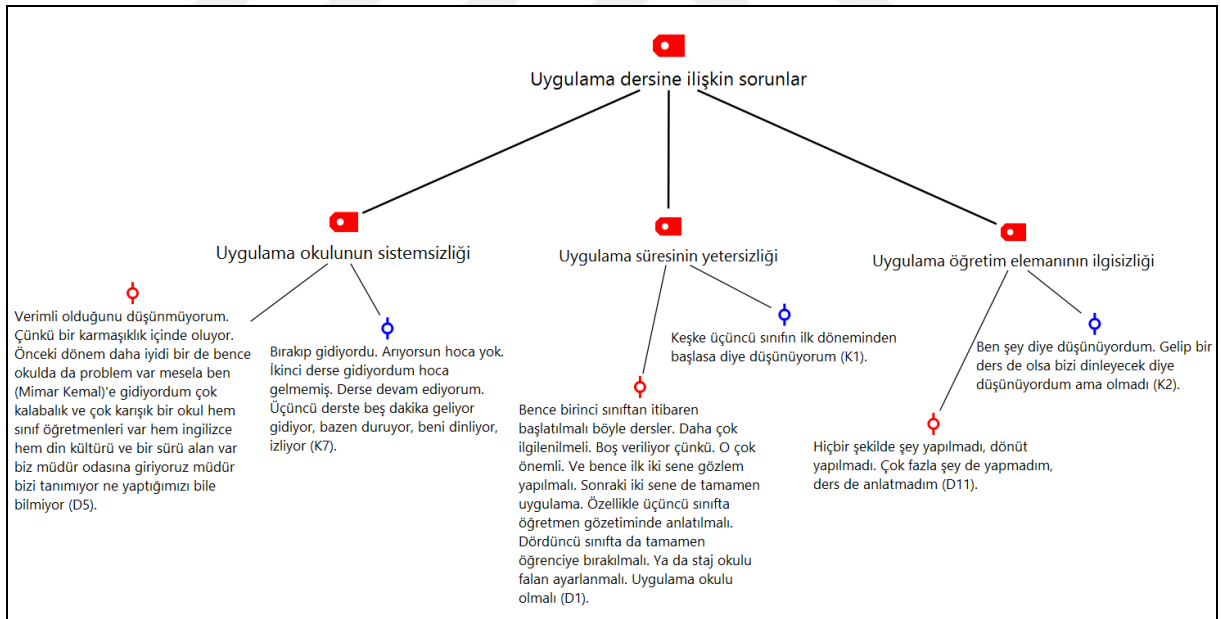


Şekil 3. Mesleki açıdan kendine ilişkin algısı

Şekil 3'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının 'mesleki açıdan kendisine ilişkin algısı' teması altında iki kod yer almıştır. Bunlar, 'yetersiz olduğunu düşündüğü boyutlar' ve 'yeterli olduğunu düşündüğü boyutlar' kodları olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, her bir koda ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan birer öğretmen adayının alıntılarına yer verilmiştir (Kontrol: K1 ve K4; Deney: D4 ve D9).

'Yetersiz olduğunu düşündüğü boyutlar' kodu, öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan yetersiz gördükleri alanlara yönelik görüşlerini ifade etmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının dördü, sınıf yönetiminde (K3, D4, D9); üçü alan bilgisinde (K2, K9, D5); dördü iletişimde (K5, K7, D1, D11) ve biri (K1) eğitim psikolojisinde kendini yetersiz görmektedir.

'Yeterli olduğunu düşündüğü boyutlar' kodu, öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan yeterli gördükleri alanlara yönelik görüşlerini ifade etmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının beşi iletişimde (K2, K4, K9, D5, D7); beşi sınıf yönetiminde (K1, K4, K5, D3); dördü (K6, D4, D9, D10) eğitim psikolojisinde kendini yeterli görmektedir.



Şekil 4. Uygulama dersine ilişkin sorunlar

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının 'uygulama dersine ilişkin sorunlar' teması altında üç kod yer almıştır. Bu kodlar, 'uygulama okulunun sistemsizliği', 'uygulama süresinin yetersizliği' ve 'danışmanın ilgisizliği' olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, her bir koda ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarında yer

alan birer öğretmen adayının alıntılarına yer verilmiştir (Kontrol: K1, K2 ve K7; Deney: D1, D5 ve D11).

‘Uygulama okulunun sistemsizliği’ kodu, öğretmen adaylarının uygulama okulu ve buradaki deneyimleri ile ilgili görüşlerinden oluşmaktadır. Bu koda göre, öğretmen adaylarının altısı uygulama okulunda sistemsiz ve düzensiz bir işleyiş olduğunu belirtmişlerdir. Bu fikri paylaşan öğretmen adaylarının üçü kontrol (K1, K5, K7), üçü deney (D2, D5, D8) grubunda yer almaktadır.

‘Uygulama süresinin yetersizliği’ kodu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının çok daha erken yıllarda başlaması gerektiği konusundaki görüşlerinden oluşmaktadır. Bu kod kapsamında biri kontrol (K1) ve ikisi deney grubunda (D1, D10) olmak üzere toplam üç öğretmen adayı yer almaktadır.

‘Danışmanın ilgisizliği’ kodu, öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanından danışmanlık alamadıkları, görüşemedikleri ve sürece ilişkin dönüt alamadıkları ile ilgili görüşlerine yer vermektedir. Bu kod kapsamında, altısı kontrol (K1, K2, K5, K7, K9, K11) ve altısı deney grubunda (D3, D5, D6, D8, D10, D11) olmak üzere toplam 12 öğretmen adayının görüşleri yer almaktadır.

Genel anlamda, öğretmen adaylarının Şekil 3 ve Şekil 4’te verilen tema-kod yapılarını oluşturan görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendilerinde yeterli ve yetersiz olarak gördükleri alanlar bazı açılardan çok küçük farklılıklar gösterse de her iki tema açısından birbirlerine benzer yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının duyuşsal giriş davranışları açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

3.3. Deneysel İşlem Süreci ve Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırma süreci, süreçte gerçekleştirilen işlemler ve Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında yapılan uygulamaları bir bütün halinde ve anlaşılır bir şekilde açıklamak amacıyla deneysel işlem süreci ve veri toplama araçları birlikte açıklanmıştır.

3.3.1. Dönüt-Düzeltilme İşlemi

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına Şekil 5’te açıklanan haftalık uygulama döngüsünde yer alan 4.İşlem’de (hazırlanan öğretim planını ve sınıftaki uygulamayı değerlendirme) sözlü ve yazılı dönüt-düzeltilme verilmiştir. Bu bağlamda,

her hafta her bir öğretmen adayına yaklaşık olarak 40-60 dakika arasında zaman ayrılmıştır. Bu süreçte öğretmen adayının hazırladığı ders planı ve bu ders planının uygulama videosuna ayrı ayrı dönüt-düzeltilme verilmiştir. Dönüt-düzeltilme, ders planı için (Bkz. Ek.9) çıktısı üzerinden, öğretim uygulaması için video kayıtları üzerinden (Bkz. Ek.10) yapılmıştır. Dönüt-düzeltilmeler uygulama öğretim elemanının ofisinde, önceden belirlenen görüşme saatine göre bire bir ve yüz yüze verilmiştir. Bu süreçte dönüt-düzeltilmenin açık ve davranışa dönük (teyit edici, açıklayıcı, düzeltici, genişletici) olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, dönütlerin hem doğru hem de yanlış davranışlar için betimleyici, yapıcı, gelişimi destekleyici olmasına özen gösterilmiştir. Sürekli düzeltici dönütler yerine, doğru davranışlar için onaylayıcı ve pekiştirici dönütler de verilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlik Uygulaması II Dersi İzlencesinin Hazırlanması ve Öğrencilere Sunulması

Araştırmanın deneysel sürecini planlamak ve öğretmen adaylarına açıklamak amacıyla, ilk olarak Öğretmenlik Uygulaması II dersine ilişkin yönetmeliğe uygun bir şekilde (YÖK, 1998) belli bir düzeydeki dersin öğretimini planlayabilme ve uygulayabilmeye ilişkin hedef-hedef davranışlar üç program geliştirme uzmanı ile birlikte hazırlanmıştır. Hedef- hedef davranışlar belirlendikten sonra, Öğretmenlik Uygulaması II dersi izlencesi öğretim programı, dönüt-düzeltilme işlemi temele alınarak hazırlanmıştır. Bu ders kapsamında öğretimin planlanması, öğretimin uygulanması, bu uygulamaların uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek bir sonraki uygulamadan önce öğretmen adaylarına gerekli dönüt-düzeltilmelerin verilmesi ve süreçte yapılan çalışmaların sistemli bir şekilde uygulanabilmesi amaçlanmıştır. Bu izlencede sırasıyla;

1. Dersin hedef-hedef davranışlarına,
2. Derste kullanılacak öğretim, yöntem ve tekniklerine,
3. Dersin haftalık işleyişine,
4. Öğrencinin haftalık iş döngüsüne,
5. Öğretmen adayının uygulama dosyasında olması gereken dokümanlara,
6. Derse devam durumuna
7. Dersin değerlendirilme yöntemine,
8. Öğretmen adaylarının yararlanabilecekleri kaynaklara,

9. Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline uygun olarak hazırlanmış bir örnek öğretim planı taslağına yer verilmiştir.

Yukarıda açıklanan niteliklere sahip Öğretmenlik Uygulaması II dersi izlencesi (Ek-1) araştırma süreci başlamadan önce öğretmen adaylarına verilmiştir.

Araştırma sorularına ilişkin veri toplamak amacıyla; bilişsel giriş davranışlarını ölçmek için, 'Bilişsel Giriş Davranış Testi (BGDT)', duyuşsal giriş davranışlarını ölçmek için yarı yapılandırılmış 'Duyuşsal Görüşme Formu (Duy_GF)', öğretimi planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla 'Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)', öğretimi uygulama becerisini değerlendirmek amacıyla 'Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı (ÖUPA)' geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öz-yeterlik inançlarını ölçmek için 'Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeğı (AÖKİYİÖ)' ve deneysel işlemin sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış 'Deneysel Sürece İlişkin Görüş (DSİG)' formu kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde çok sayıda veri toplama aracı kullanılmasından kaynaklanabilecek karmaşayı ortadan kaldırmak amacıyla, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hangi süreçlerde kullanıldığı (Tablo 6), haftalık uygulama döngüsü (Şekil 5) ve bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 6

Veri Toplama Araçlarının Kullanıldığı Süreçler

Gruplar	Ön-testler	Deneysel İşlem (Haftalık Uygulama Döngüsü)	Son-testler
Deney	<ul style="list-style-type: none"> BGDT Duy_GF 	<ul style="list-style-type: none"> ÖUPA (Her hafta) ÖPPA (Her Hafta) ÖUPA (Sadece 1. ve 10. hafta) 	<ul style="list-style-type: none"> DSİG AÖKİYİÖ
Kontrol	<ul style="list-style-type: none"> AÖKİYİÖ 		

3.3.3. Bilişsel Giriş Davranış Testi (BGDT)

Uygulama süreci başlamadan önce öğretmen adaylarının bilişsel özelliklerini belirlemek amacıyla BGDT kullanılmıştır. Sorular bir sınıf öğretmenin öğretimi gerçekleştireceğı belli bir düzeydeki bir ders için öğretimi planlama becerisini ve sınıf

içinde karşılaşılabileceği bir problemi çözebilme konusundaki bilişsel düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır (Ek-2). Test A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A bölümünde Fen ve Teknoloji dersi 4. Sınıf düzeyinde 12 hedef-hedef davranış ve bu hedef davranışlarla ilgili konu içeriği verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu verileri kullanarak bir saatlik (40') öğretim sürecini planlamaları istenmiştir (70 puan). B bölümünde ise sınıf ortamında oluşan bir problem durumu verilmiş ve öğretmen adaylarının problem durumunda yer alan öğretmenin davranışını eleştirmeleri ve böyle bir problem durumunda ne yapılabileceğini açıklamaları istenmiştir (30 puan). Sorulara ilişkin puanlama anahtarı Ek-3'te verilmiştir. Hazırlanan sorular; amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve soru yazma ilkelerine uygunluk ve puanlama açısından üç program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda düzeltilmiştir. Soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla iki öğrenciye sorular okutulmuş ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, BGD'T'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, öğretmen adayları arasından rastgele seçilen beş öğrenciye ait BGD'T'ler hem araştırmacı hem de ikinci bir uzman tarafından puanlanmış ve iki puanlama arasındaki Kappa değeri .782 olarak hesaplanmıştır. Bu değer BGD'T'nin güvenilir bir şekilde puanlandığını göstermektedir (Altman, 1991; Cohen, 1960). Bu analize ek olarak, araştırmacı iki öğretmen adayının BGD'T'lerini iki hafta arayla yeniden puanlamış ve iki puanlama arasındaki korelasyon değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, BGD'T'nin puanlama güvenilirliğinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.3.4. Duyuşsal Görüşme Formu (Duy_GF)

Duyuşsal Görüşme Formu (Duy_GF), deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının araştırma öncesinde benzer özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur (Ek-4). Duy_GF'de öğretmen adaylarının mesleğe yönelik ilgilerini, tutumlarını, öz-yeterlik inançlarını anlamaya dönük dokuz soru yer almaktadır. Duy_GF'de yer alan sorular öncelikle amaca uygunluk ve nitelik açısından üç program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Anlaşılabilirliğinin sağlanması açısından iki öğrenciyle görüşülerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonraki aşamada Duy_GF kullanılarak 22 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmen adaylarından izin alınarak

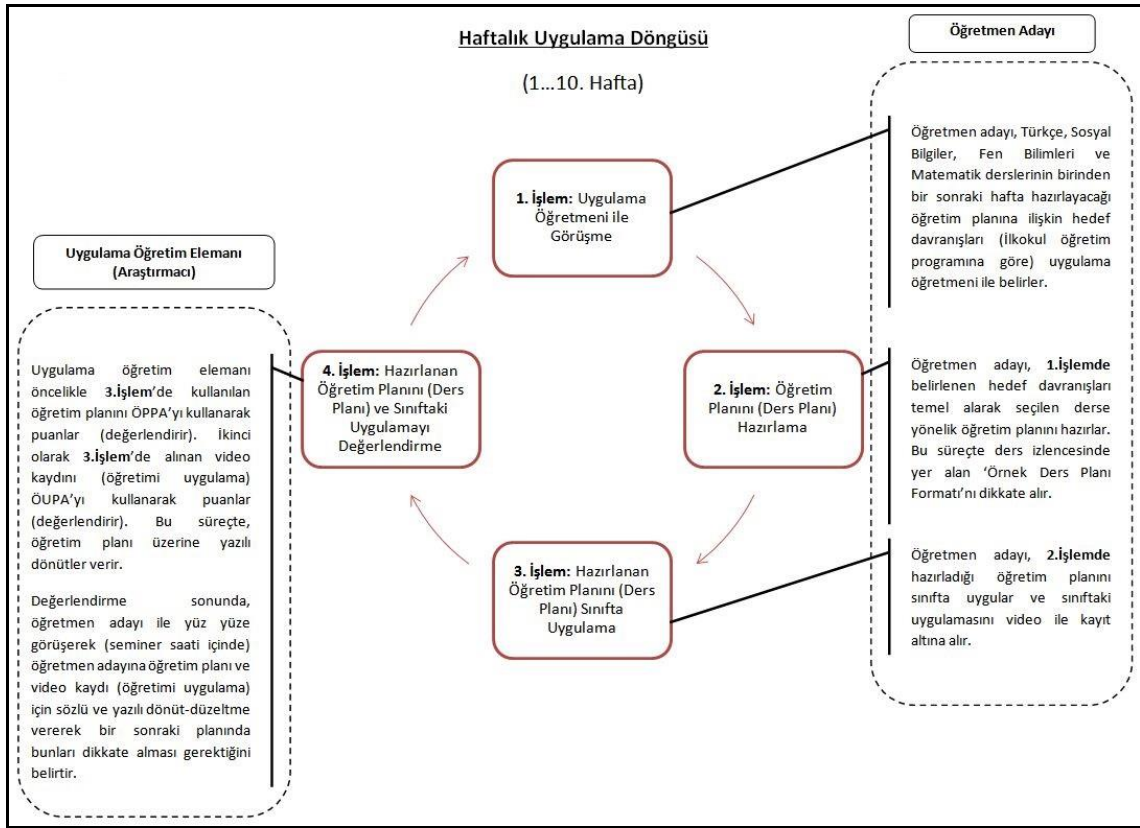
kaydedilmiştir (sesli kayıt). Kayıtların transkriptleri çıkarılmış ve deney grubunda yer alan öğretmen adayları (D1...D11) ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşmeleri (K1...K11) isimlendirilerek kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile yapılmıştır. Analiz sürecinde kodlar belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca, analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği için, ayrıntılı betimleme, kodlayıcı güvenilirliği ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamdan hareketle araştırma bulgularının sunulmasında görüşmelerden elde edilen veriler herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, oluşturulan temalar açıklanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizlerinin iç geçerliğini sağlamak için, yapılan işlemlerin uygunluğu ve analiz süreci iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kodlar üzerinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi hesaplanmış ve %82.4 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, görüşme metinlerinin dört tanesi araştırmacı tarafından iki hafta arayla ikinci kez kodlanmış ve farklı zamanlarda gerçekleştirilen analizlerin tutarlılığı incelenmiştir. Bu analizlerin sonucunda %91.7 oranında tutarlık olduğu belirlenmiştir.

3.3.5. Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKİYİÖ)

Ölçek araştırmada ön-AÖKİYİÖ ve son-AÖKİYİÖ olarak kullanılmıştır. Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) tarafından geliştirilmiş olan AÖKİYİÖ beşli likert tipinde 30 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir (Ek-5). Bu ölçekteki maddeler "Bana hiç uygun değil" ve "Bana çok uygun" arasında değişen 5'li likert tipi yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150'dir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .80'dir.

3.3.6. Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı (ÖUPA)

ÖUPA, analitik dereceli puanlama anahtarı olarak geliştirilmiştir ve öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerisinin çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri ile güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi veren bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. ÖUPA, deney grubunda (1., 2., 3., ...10. haftalarda) 'Haftalık Uygulama Döngüsü'nün 4. İşleminde her hafta kullanılmıştır. Şekil 5'te deney grubundaki 'Haftalık Uygulama Döngüsü' verilmiştir.



Şekil 5 . Deneysel sürece ilişkin haftalık uygulama döngüsü

Ayrıca, ÖUPA, öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubunda yalnızca 1. ve 10. haftalarda video kamera ile kaydedilen öğretim uygulamalarının puanlanması amacıyla kullanılmıştır. ÖUPA 15 maddeden oluşan bir yapıya sahiptir (Ek-6). ÖUPA'nın geliştirilmesinde Gagne'nin etkili öğretim durumları modelinin dokuz basamağı ölçüt olarak kullanılmıştır. Puanlama aracının geçerliği, alanda uzman iki bağımsız araştırmacının (Prof. Dr.) uzman görüşüyle sağlanmıştır. Ayrıca güvenilirliğinin belirlenmesi için; rastgele seçilen bir öğretmen adayının on haftaya ilişkin öğretimi uygulama video kayıtları iki kopya olarak çoğaltılmış, bunların bir kopyası araştırmacı tarafından diğer kopyası ise aynı alanda uzman bağımsız bir araştırmacı tarafından ÖUPA kullanılarak puanlanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız puanlayıcının performanslarına verdikleri puanlar arasında Kappa değeri .735 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iyi düzeyde puanlayıcı güvenilirliğini göstermektedir (Altman, 1991; Cohen, 1960). Ayrıca araştırmacı ilgili öğretmen adayının planlarını iki hafta sonra yeniden puanlamış ilk puanlamada elde edilen toplam puanlarla iki hafta sonra elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyona bakılarak puanlama güvenilirliği belirlenmiştir. Korelasyon değeri 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ÖUPA'nın güvenilir bir şekilde

puanlandığını göstermektedir (Altman, 1991; Cohen, 1960). Bu analize ek olarak, araştırmacı ilgili öğretmen adayının öğretimi uygulama video kayıtlarını iki hafta arayla yeniden puanlamış ve iki puanlama arasındaki korelasyon değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ÖUPA'nın puanlama güvenilirliğinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.3.7. Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)

ÖPPA, analitik dereceli puanlama anahtarı olarak geliştirilmiştir ve öğretmen adaylarının öğretimi planlama becerisinin çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri ile güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi veren bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. ÖPPA, sadece deney grubunda (1., 2., 3., ...10. haftalarda) 'Haftalık Uygulama Döngüsü'nün (Bkz. Şekil 1) 4. İşleminde her hafta kullanılmıştır. ÖPPA temel olarak 10 maddeden oluşan bir yapıya sahip olmakla birlikte bazı maddeler alt boyutlara sahiptir (Ek-7). ÖPPA'nın geliştirilmesinde Gagne'nin etkili öğretim durumları modelinin dokuz basamağı ölçüt olarak kullanılmıştır. Puanlama aracının geçerliği, alanda uzman iki bağımsız araştırmacının (Prof. Dr.) uzman görüşüyle sağlanmıştır. Ayrıca güvenilirliğinin belirlenmesi için; rastgele seçilen bir öğretmen adayının on haftaya ilişkin öğretim planları iki kopya olarak çoğaltılmış, bunların bir kopyası araştırmacı tarafından diğer kopyası ise aynı alanda uzman bağımsız bir uzman tarafından ÖPPA kullanılarak puanlanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız puanlayıcının performanslarına verdikleri puanlar arasında Kappa değeri .639 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iyi düzeyde puanlayıcı güvenilirliğini göstermektedir (Altman, 1991; Cohen, 1960). Bu analize ek olarak, araştırmacı ilgili öğretmen adayının öğretim planlarını iki hafta arayla yeniden puanlamış ve iki puanlama arasındaki korelasyon değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ÖPPA'nın puanlama güvenilirliğinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.3.8. Deneysel Sürece İlişkin Görüş Formu (DSİG)

Deneysel Sürece İlişkin Görüş Formu (DSİG), deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrasında sürece ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir ve dersin işleme biçimine, öğrencilerin süreçteki deneyimlerine ve öz-yeterlik inançlarına ilişkin altı sorudan oluşmaktadır (Ek-8). DSİG'de yer alan sorular öncelikle amaca uygunluk ve nitelik açısından üç program

geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşmeler öğretmen adaylarından izin alınarak kaydedilmiştir (sesli kayıt). Kayıtların transkriptleri çıkarılmış ve deney grubunda yer alan öğretmen adayları (D1...D11) isimlendirilerek kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile yapılmıştır. Analiz sürecinde kodlar belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca, analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği için, ayrıntılı betimleme, kodlayıcı güvenilirliği ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamdan hareketle araştırma bulgularının sunulmasında görüşmelerden elde edilen veriler herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, oluşturulan temalar açıklanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizlerinin iç geçerliğini sağlamak için, yapılan işlemlerin uygunluğu ve analiz süreci iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kodlar üzerinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyuşum yüzdesi hesaplanmış ve %78.7 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, görüşme metinlerinin dört tanesi araştırmacı tarafından iki hafta arayla ikinci kez kodlanmış ve farklı zamanlarda gerçekleştirilen analizlerin tutarlılığı incelenmiştir. Bu analizlerin sonucunda %93.3 oranında tutarlık olduğu belirlenmiştir.

3.3.9. Kontrol Grubunda Yapılan Öğretim

Araştırmanın kontrol grubunda, uygulama öğretim elemanı görevi, Fakülte-Bölüm Öğretmenlik Uygulaması koordinatörlüğü tarafından belirlenen bir öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın ilk ve son haftalarında öğretmen adaylarının birer saatlik öğretim uygulamaları video kaydına alınmıştır. Öğretimi planlama etkinliği gerçekleştirilmemiş olmaları nedeniyle bu konuda herhangi bir veri elde edilememiştir. Ayrıca, her öğretmen adayı en az bir (1), en fazla iki (2) defa uygulama okulundaki öğretmenin yerine derse girmiş ya da derslere uygulama öğretmeni ile katılarak gözlem yapmıştır. Ancak bu dersler için bir ön hazırlık yapılmadığı hem uygulama öğretim elemanı hem de ilgili öğretmen adayları tarafından teyit edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında Öğretmenlik Uygulaması II dersinde dönüt-düzeltilmenin işe koşulduğu deney grubu ile 'mevcut uygulama'nın yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin ÖUPA ön-test son-test puanlarından yararlanılmıştır. Deney ve

kontrol grubunun öğretimi uygulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu için AÖKİYİÖ'den elde edilen puanlar kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının AÖKİYİÖ ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu için ÖUPA'dan elde edilen 3., 6., 9. ve 10. haftalara ilişkin puanlardan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının ÖUPA puanlarının süreçteki değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test) yapılmıştır.

Beşinci araştırma sorusu için ÖPPA'dan elde edilen 3., 6., 9. ve 10. haftalara ilişkin puanlardan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının ÖPPA puanlarının süreçteki değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Altıncı araştırma sorusu için Öğretmenlik Uygulaması II dersinde deney grubunun görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada ele alınan kuramsal çerçeve ve doğrudan görüşmeler üzerinden üretilen kodlama işleminin ardından, araştırma sorularına uygun olarak birbiri ile ilişkili kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturularak tematik kodlama tamamlanmıştır. Elde edilen temaların sıklıkları verilmiş ve temaları temsil eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular, belirlenen tema ve kodlar üzerinden yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ÖPPA ön-test ve ÖPPA son-test erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılması planlanmıştır. Ancak kontrol grubuna ait öğretimi planlama becerisine ilişkin veri olmadığı için bu alt problem test edilememiştir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ÖUPA ön-test ve ÖUPA son-test erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney Ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön-Son ÖUPA Erişim Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	17	187	0.00	0.000*
Kontrol	11	6	66		

*p<0.001

Tablo 7'ye göre, on haftalık deneysel çalışma sonunda, deney ve kontrol grubu arasında ön-son ÖUPA erişim puanları açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (U=0.00, p<.001). Sıra ortalamalarına dikkate alındığında, bu sonuç, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerinin, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında deney grubu ve mevcut uygulamanın gerçekleştirildiği kontrol grubu öğretmen adaylarının AÖKİYİÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney Öncesi ve Deney Sonrası Öğretmen Adaylarının AÖKİYİÖ'den Aldıkları Ön-Test Son-Test Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney	Negatif sıra	4	5.75	23	0.890 ^a	0.373
	Pozitif sıra	7	6.14	43		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	9	6.39	57.50		
	Pozitif sıra	2	4.25	8.50	2.185 ^b	0.029*
	Eşit	0				

^aNegatif sıralar temeline dayalı

^bPozitif sıralar temeline dayalı

*p<0.005

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının AÖKİYİÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (z=.890, p=.373). Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının AÖKİYİÖ ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (z=2.185, p<.05). Bu sonuçlar, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının AÖKİYİÖ son-test puanlarının düşüş gösterdiğini ortaya koymuştur.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının on hafta süren deneysel uygulamada 3., 6., 9. ve 10. haftalardaki ÖPPA puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla Friedman Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖPPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Hafta	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Üçüncü	11	1.18	20.694	3	0.000*
Altıncı	11	2.23			
Dokuzuncu	11	3.32			
Onuncu	11	3.27			

*p<0.001

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının 3., 6., 9. ve 10. haftalardaki ÖPPA puanlarının süreçteki değişimleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı (p<.001) bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖPPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Hafta	Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
6-3	Negatif sıra	1	2	2	2.756 ^a	0.006*
	Pozitif sıra	10	6.40	64		
	Eşit	0				
9-6	Negatif sıra	2	3.75	7.50	2.268 ^a	0.023*
	Pozitif sıra	9	6.50	58.50		
	Eşit	0				
10-9	Negatif sıra	5	6.10	30.50	0.306 ^a	0.759
	Pozitif sıra	5	4.90	24.50		
	Eşit	1				

^aNegatif sıralar temeline dayalı

*p<.005

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının altıncı haftaya ait ÖPPA puanları ile üçüncü haftaya ait ÖPPA puanları karşılaştırıldığında altıncı hafta aldıkları ÖPPA puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=2.756$, $p<.05$). Bu sonuç, üçüncü haftadan altıncı haftaya kadar gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının ÖPPA puanlarını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının altıncı haftaya ait ÖPPA puanları ile dokuzuncu haftaya ait ÖPPA puanları karşılaştırıldığında, dokuzuncu hafta aldıkları ÖPPA puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=2.268$, $p<.05$). Bu sonuç, altıncı haftadan dokuzuncu haftaya kadar gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının ÖPPA puanlarını da pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının dokuzuncu haftaya ait ÖPPA puanları ile onuncu haftaya ait ÖPPA puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($z=.306$, $p=.759$). Bu sonuç, dokuzuncu haftadan onuncu haftaya kadar gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının ÖPPA puanlarını etkilemediğini göstermiştir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının on hafta süren deneysel uygulamada 3., 6., 9. ve 10. haftalardaki ÖUPA puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla Friedman Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖUPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Hafta	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Üçüncü	11	1.09	30.396	3	0.000*
Altıncı	11	1.91			
Dokuzuncu	11	3.27			
Onuncu	11	3.73			

* $p<0.001$

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının 3., 6., 9. ve 10. haftalardaki ÖUPA puanlarının süreçteki değişimleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<.001$) bulunmuştur. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının 3., 6., 9. ve 10. Haftalardaki ÖUPA Puanlarının Değişimlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Hafta	Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
6-3	Negatif sıra	1	6	6	2.407 ^a	0.016*
	Pozitif sıra	10	6	60		
	Eşit	0				
9-6	Negatif sıra	0	0	0	2.941 ^a	0.003*
	Pozitif sıra	11	6	66		
	Eşit	0				
10-9	Negatif sıra	1	3	3	1.866 ^a	0.062
	Pozitif sıra	6	4.17	25		
	Eşit	4				

^aNegatif sıralar temeline dayalı

* $p<0.005$

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının altıncı haftaya ait ÖUPA puanları ile üçüncü haftaya ait ÖUPA puanları karşılaştırıldığında altıncı hafta aldıkları ÖUPA puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=2.407$, $p<.05$). Bu sonuç, üçüncü haftadan altıncı haftaya kadar gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının ÖUPA puanlarını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

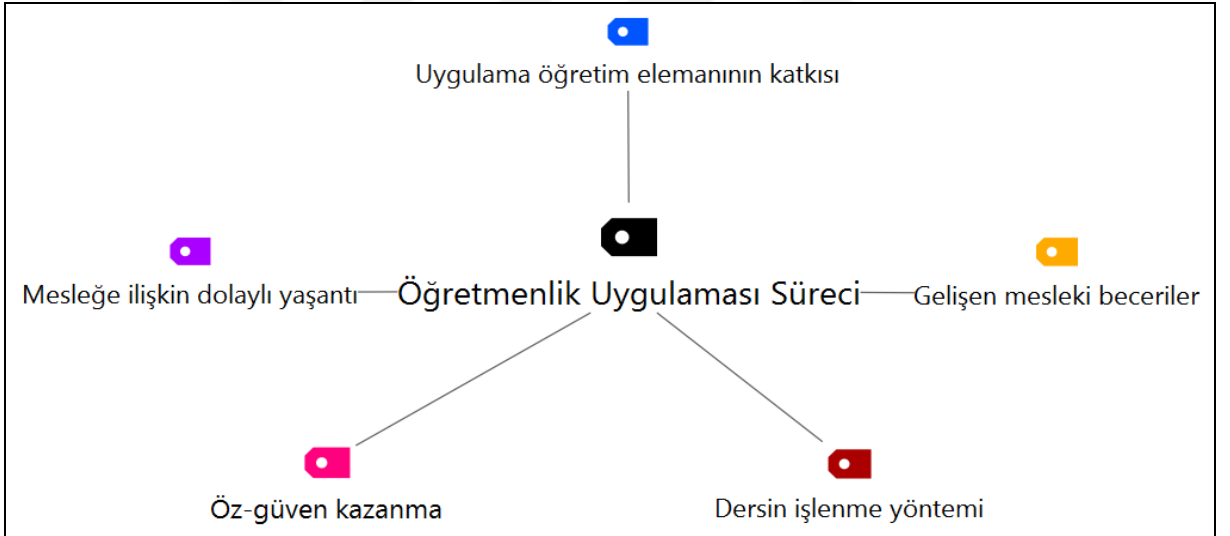
Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının altıncı haftaya ait ÖUPA puanları ile dokuzuncu haftaya ait ÖUPA puanları karşılaştırıldığında, dokuzuncu hafta aldıkları ÖUPA puanları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=2.941$, $p<.001$). Bu sonuç, altıncı haftadan dokuzuncu haftaya kadar gerçekleştirilen öğretim

uygulamalarının, öğretmen adaylarının ÖUPA puanlarını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının dokuzuncu haftaya ait ÖUPA puanları ile onuncu haftaya ait ÖUPA puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($z=1.866$, $p=.062$). Bu sonuç, dokuzuncu haftadan onuncu haftaya kadar gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının ÖUPA puanlarını etkilemediğini göstermiştir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Altıncı araştırma sorusu kapsamında, DSİG kullanılarak, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına deneysel sürece ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere ilişkin tümevarımsal içerik analizi sonuçlarının genel görünümü Şekil 6'da verilmiştir. Genel görünümde belirtilen (Şekil 6) her bir temaya ilişkin kodlar ve ayrıntılı bulgular, sonuçların anlaşılabilirliğini sağlamak için alt başlıklar halinde ayrı ayrı sunulmuştur.

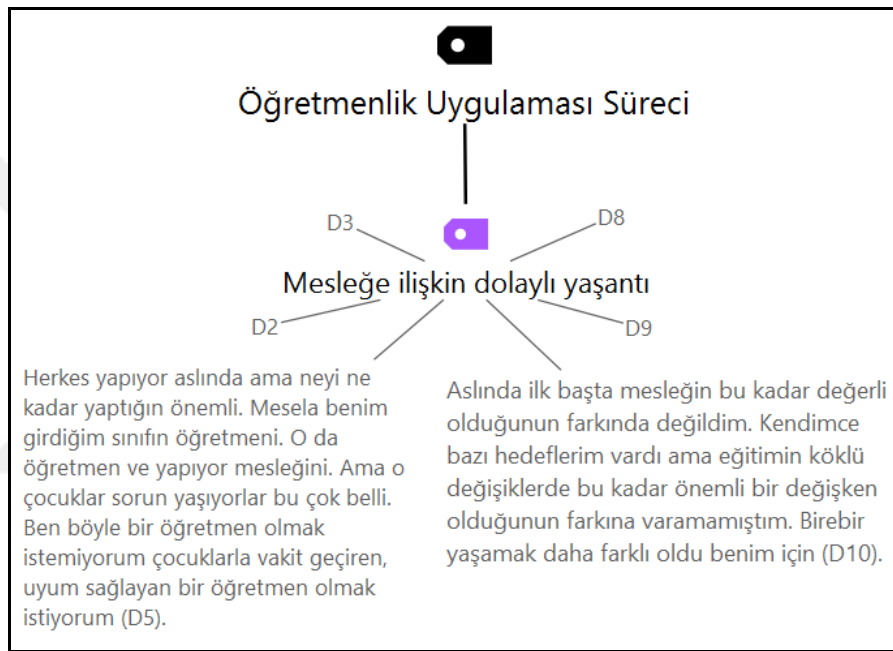


Şekil 6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin bulgular
Şekil 6'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri 'mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı', 'öz-güven kazanma', 'dersin işlenme yöntemi', 'gelişen mesleki beceriler' ve 'uygulama öğretim elemanının katkısı' temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili düşünceleri, mesleğe yönelik farkındalıkları, sürecin onlar üzerindeki etkileri, gelişen mesleki becerileri ile ilgili görüşlerini nasıl ifade ettikleri ortaya

konulmuştur. Her bir temayı oluşturan kodlar ve alıntılar detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.6.1. Mesleğe İlişkin Dolaylı Yaşantı

‘*Mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı*’ teması, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik farkındalıklarını ifade eden görüşlerden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde kodlama yapılmamış doğrudan temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının görüşlerinin çok açık şekilde ortaya çıkmış olmasıdır. Tema ve öğretmen adaylarının görüşlerine ait örnek ifadeler Şekil 7’de verilmiştir.



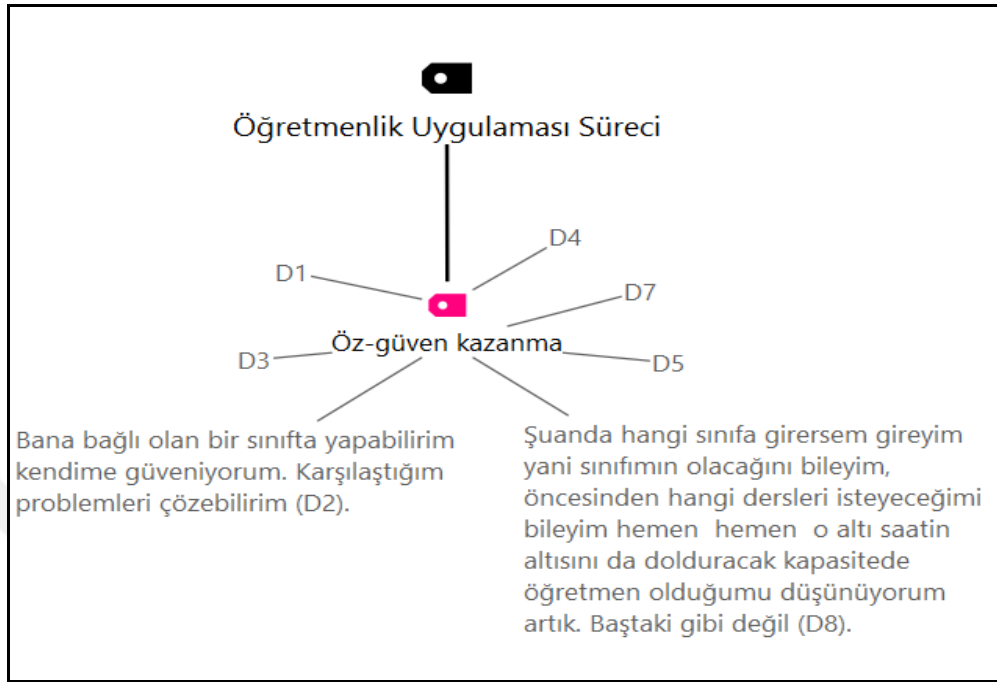
Şekil 7. Mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı

Şekil 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları bu tema altında mesleğe ilişkin dolaylı yaşantıya yönelik görüşler belirtmişlerdir. D5 ve D10 kodlu öğretmen adaylarının görüşlerine benzer görüşler D2, D3, D8 ve D9 olmak üzere toplam altı öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir.

4.6.2. Öz-Güven Kazanma Teması

‘*Öz-güven kazanma*’ teması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini öz-güven bağlamında ifade ettikleri görüşlerden oluşmaktadır. Bu temayı oluşturma sürecinde kodlama yapılmamış doğrudan temalaştırma yoluna gidilmiştir. Bunun sebebi

öğretmen adaylarının görüşlerinin çok açık şekilde ortaya çıkmış olmasıdır. Tema ve öğretmen adaylarının görüşlerine ait örnek ifadeler Şekil 8’de verilmiştir.

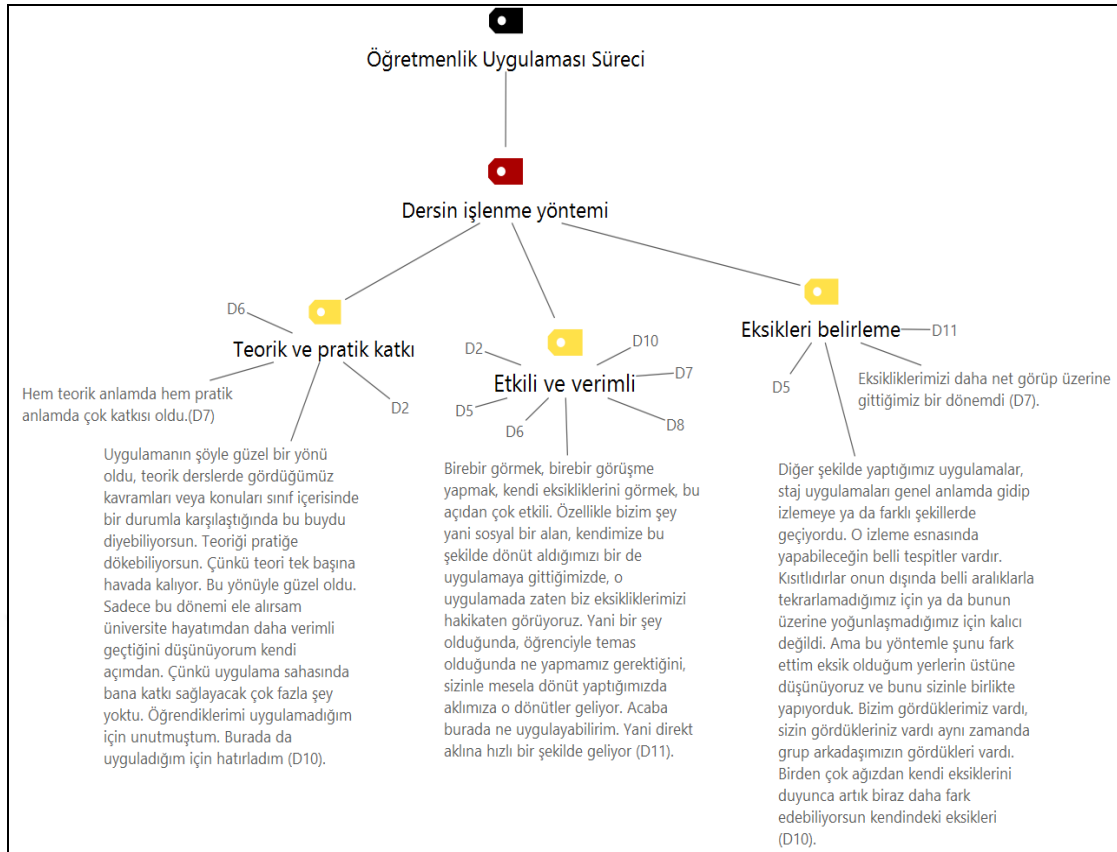


Şekil 8. Öz-güven kazanma

Şekil 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları bu tema altında mesleklerine ilişkin öz-güven kazandıklarına dönük görüşler ifade etmişlerdir. D2 ve D8 kodlu öğretmen adaylarının alıntılarında yer alan görüşlere benzer görüşler D1, D3, D4, D5 ve D7 olmak üzere toplam yedi öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir.

4.6.3. Dersin İşlenme Yöntemi Teması

‘Dersin işlenme yöntemi’ teması ‘teorik ve pratik katkı’, ‘etkili ve verimli’ ile ‘eksikleri belirleme’ kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 9’da sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının her bir kod kapsamında ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara yer verilmiştir. ‘Teorik ve pratik katkı’ kodu ile ilişkili olarak D7 ve D10 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntılar ile yer verilmiş olup benzer görüşler toplam dört öğretmen adayı (D10, D7, D6 ve D2) tarafından ortaya konulmuştur.



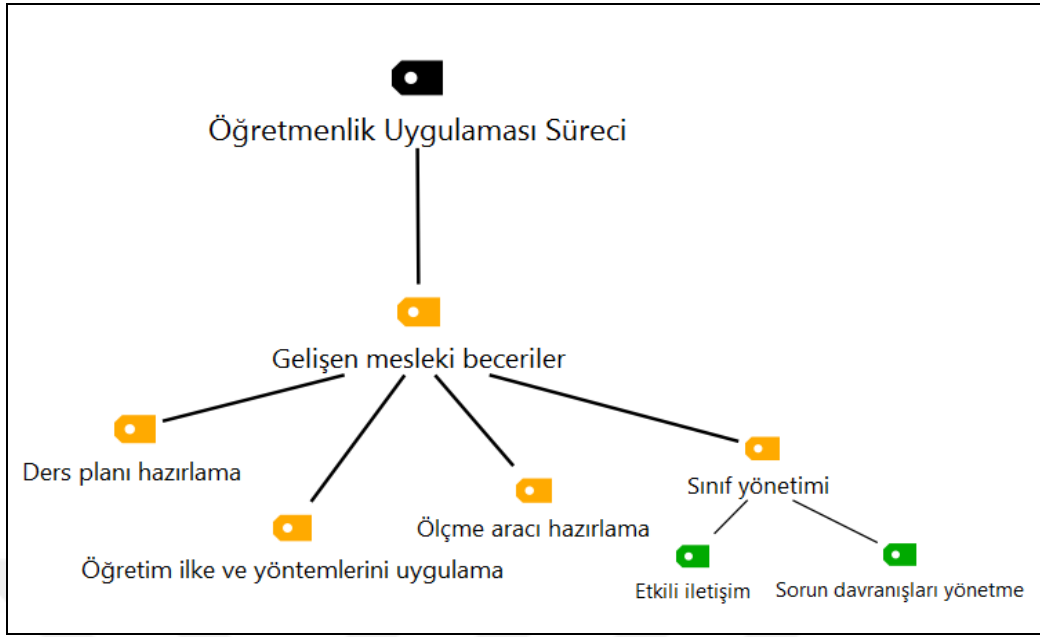
Şekil 9. Dersin İşlenme Yöntemi

‘Etkili ve verimli’ kodu ile ilişkili olarak D11 numaralı öğretmen adayının görüşüne doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam sekiz öğretmen adayı (D1, D2, D5, D6, D7, D8, D10 ve D11) tarafından ortaya konulmuştur.

‘Eksikleri belirleme’ kodu ile ilişkili olarak D7 ve D10 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam dört öğretmen adayı (D5, D7, D10 ve D11) tarafından ortaya konulmuştur.

4.6.4. Gelişen Mesleki Beceriler Teması

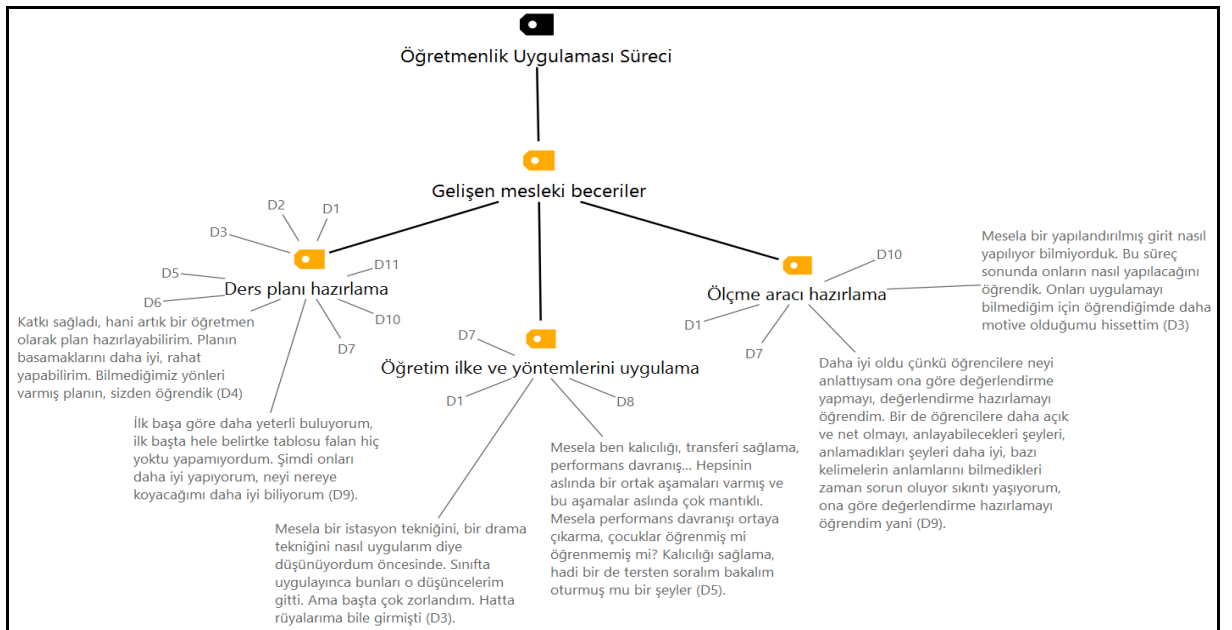
‘Gelişen Mesleki Beceriler’ teması, ‘ders planı hazırlama’, ‘ölçme aracı hazırlama’, ‘öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama’ ile ‘sınıf yönetimi’ kodlarından oluşmaktadır ve Şekil 10’da sunulmuştur. Temanın anlaşılabilirliğini artırmak için Şekil 10’da sunulan ana yapı ikiye bölünerek Şekil 11 ve Şekil 12’de ayrı ayrı açıklanmıştır. Bu bağlamda, hem Şekil 11 hem de Şekil 12 üzerinden öğretmen adaylarının her bir kod kapsamında ifade ettikleri görüşlerden örnek alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 10. Gelişen mesleki beceriler

4.6.4.1. 'Ders planı hazırlama' – 'Ölçme aracı hazırlama' ve 'Öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama' Kodları

'Ders planı hazırlama', 'Ölçme aracı hazırlama' ve 'Öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama' kodları ve öğretmen adaylarının bu kodlar kapsamında yer alan görüşleri Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Ders planı hazırlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama ve ölçme aracı hazırlama.

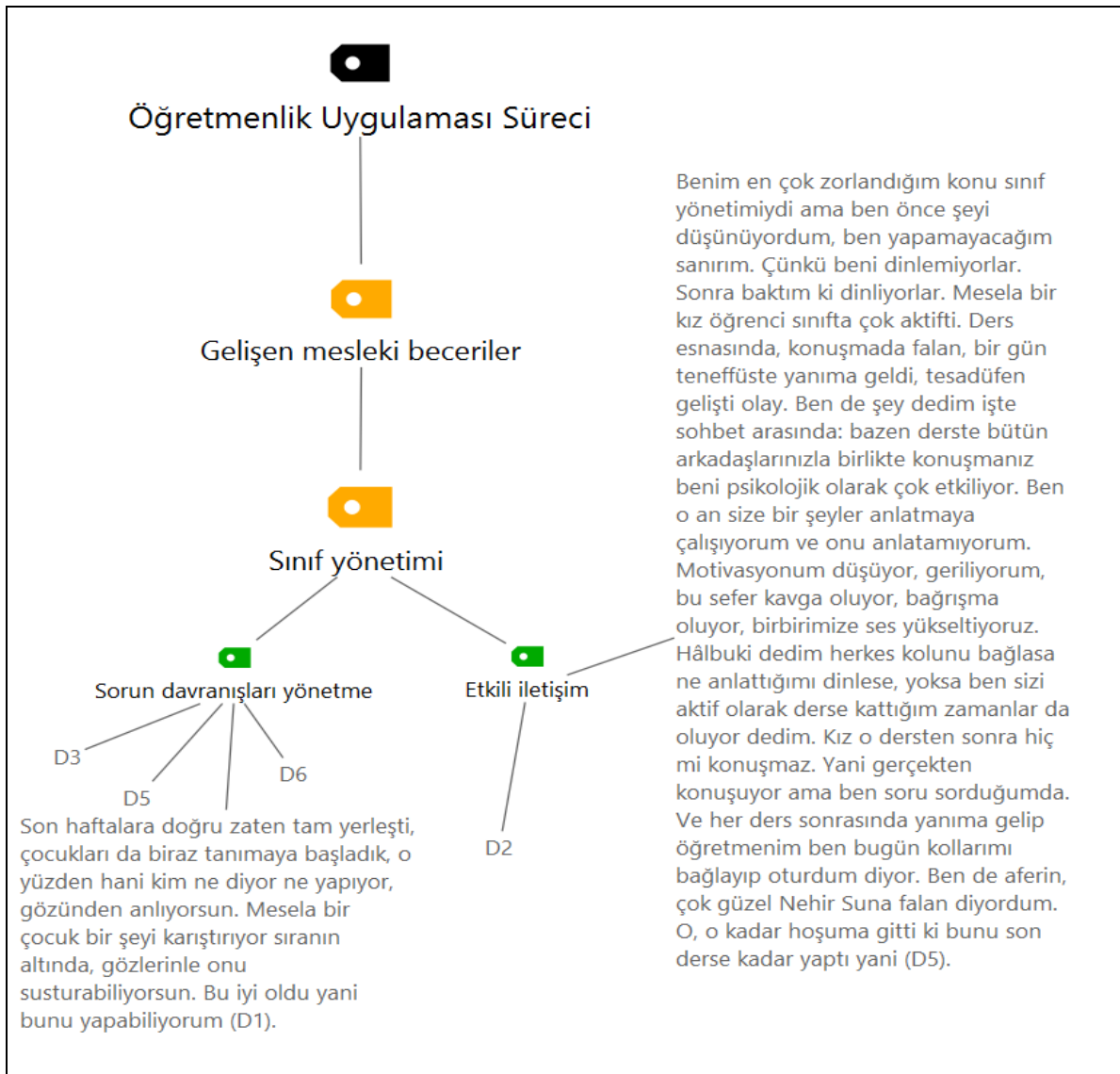
‘Ders planı hazırlama’ kodu ile ilişkili olarak D4 ve D9 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam 10 öğretmen adayı (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10 ve D11) tarafından ortaya konulmuştur.

‘Öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama’ kodu ile ilişkili olarak D3 ve D5 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam beş öğretmen adayı (D1, D3, D5, D7 ve D8) tarafından ortaya konulmuştur.

‘Ölçme aracı hazırlama’ kodu ile ilişkili olarak D3 ve D9 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam beş öğretmen adayı (D1, D3, D7, D9 ve D10) tarafından ortaya konulmuştur.

4.6.4.2. ‘Sınıf Yönetimi’ Kodu

‘Sınıf yönetimi’ kodu, ‘sorun davranışları yönetme’ ve ‘etkili iletişim’ alt kodlarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu kod ve alt kodlar kapsamında yer alan görüşleri Şekil 12’de sunulmuştur.



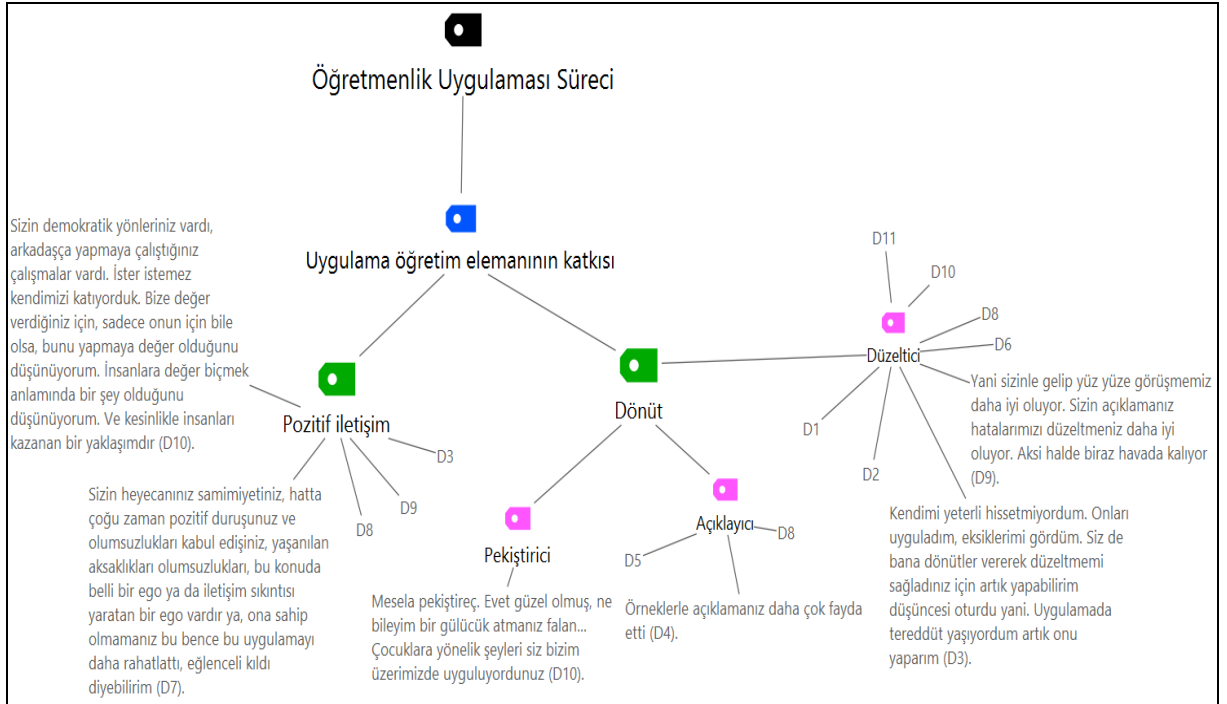
Şekil 12. Sınıf yönetimi

‘Sorun davranışları yönetme’ alt kodu ile ilişkili olarak D1 numaralı öğretmen adayının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam dört öğretmen adayı (D1, D3, D5 ve D6) tarafından ortaya konulmuştur.

‘Etkili iletişim’ alt kodu ile ilişkili olarak D5 numaralı öğretmen adayının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam iki öğretmen adayı (D2 ve D5) tarafından ortaya konulmuştur.

4.6.5. Uygulama Öğretim Elemanının Katkısı Teması

‘Uygulama öğretim elemanının katkısı’ teması, ‘pozitif iletişim’ ve ‘dönüt’ kodlarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu kod ve alt kodlar kapsamında yer alan görüşleri Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13. Uygulama öğretim elemanının katkısı

‘Pozitif iletişim’ kodu ile ilişkili olarak D7 ve D10 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam beş öğretmen adayı (D3, D7, D8, D9 ve D10) tarafından ortaya konulmuştur.

‘Dönüt’ kodu, ‘pekiştirici’, ‘açıklayıcı’ ve ‘düzeltici’ alt kodlarından oluşmaktadır. ‘Pekiştirici’ alt kodu ile ilişkili olarak D10 numaralı öğretmen adayının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup bu alt kod yalnızca bu öğretmen adayı tarafından ortaya konulmuştur. ‘Açıklayıcı’ alt kodu ile ilişkili olarak D4 numaralı öğretmen adayının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam üç öğretmen adayı (D4, D5 ve D8) tarafından ortaya konulmuştur. ‘Düzeltici’ alt kodu ile ilişkili olarak D3 ve D9 numaralı öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş olup benzer görüşler toplam sekiz öğretmen adayı (D1, D2, D3, D6, D8, D9, D10 ve D11) tarafından ortaya konulmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama, öğretimi uygulama becerileri ve öz-yeterlik düzeylerinin gelişimine etkisine ilişkin bulgular ve öğretmen adayı görüşleri tartışılmıştır.

5.1. Öğretimi Planlama, Uygulama ve Dönüt-Düzeltilme

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgu dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerisi erişim puanlarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına kıyasla oldukça fazla artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, Dayı (2009) ile Chaffin ve Manfredo (2010) tarafından gerçekleştirilen ve dönüt-düzeltilmenin öğretimi uygulama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın dördüncü ve beşinci sorularına yönelik elde edilen bulgular dikkate alındığında; öğretmenlik uygulaması sürecinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına 10 haftalık süreçte dönüt-düzeltilme verilmesi öğretmen adaylarının hem öğretim planı hazırlama hem de ilgili planları kullanarak öğretimi uygulama becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerilerinin geliştirilmesinde düzenli ve sık dönüt verilmesi gerektiğini göstermiştir. Shantz ve Ward (2000) ile Struyk ve McCoy (1993) tarafından yapılan çalışmalar da bu yöndeki düşüncemizi desteklemektedir. Dahası, Tang ve Chow (2007) mesleki beceri kazandırmada düzenli ve sık dönüt verilmesinin bir ihtiyaç değil bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir.

Bir önceki bölümde açıklanan bulgular dikkate alındığında, dönüt-düzeltilmenin işe koşulduğu sürecin, öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerinin anlamlı olarak gelişmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bu bulgulara paralel olarak, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde de deney grubunda yer alan öğretmen adayları sözü edilen mesleki becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Görüşme analizleri sonucunda belirlenen ve '*gelişen mesleki beceriler*' teması altında ortaya çıkan 'ders planı hazırlama', 'ölçme aracı hazırlama', 'öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama' ile 'sınıf yönetimi' becerilerine ait kodların bu gelişimi net olarak ortaya

koyduğu düşünülmektedir. Öyle ki, ilgili kodlar bir öğretmenin etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve uygulaması gerekli olan temel becerileri ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları ‘ders planı hazırlama’ kodunda, bir öğretim planının hangi basamaklardan oluştuğunu ve bunların nasıl hazırlanması gerektiği ile ilgili becerileri edindiklerini belirtmişlerdir (n=10/11). Örneğin, öğretmen adayı D4 bu konudaki görüşlerini “...katkı sağladı, hani artık bir öğretmen olarak plan hazırlayabilirim. Planın basamaklarını daha iyi, rahat yapabiliyorum. Bilmediğimiz yönleri varmış planın, sizden öğrendik...” ifadesiyle dile getirmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayı D9 ise “...yani ilk başa göre daha yeterli buluyorum, ilk başta hele belirtke tablosu falan hiç yoktu, hiç yapamıyordum. Şimdi onları daha iyi yapıyorum, neyi nereye koyacağımı daha iyi biliyorum...” ifadesi ile ders planı hazırlama becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. ‘Öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama’ kodu incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim ilkelerini dikkate alma, yöntem ve teknikleri uygulama becerilerini geliştirdikleri görülmektedir (n=5/11). Öğretmen adayı D3 bu beceri ile ilgili gelişimini “...mesela bir istasyon tekniğini, bir drama tekniğini nasıl uyguladım diye düşünüyordum öncesinde. Sınıfta uygulayınca bunları o düşüncelerim gitti. Ama başta çok zorlandım. Hatta rüyalarım bile girmişti...” ifadesiyle açıklamıştır. D5 ise “...mesela ben kalıcılığı, transferi sağlama, performans davranış. Hepsinin aslında ortak bir aşamaları varmış ve bu aşamalar aslında çok mantıklı. Mesela performans davranışı ortaya çıkarma, çocuklar öğrenmiş mi öğrenmemiş mi? Kalıcılığı sağlama, hadi bir de tersten soralım bakalım oturmuş mu bir şeyler...” ifadesi ile öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama becerisini kazandığını dile getirmiştir. ‘Ölçme aracı hazırlama’ kodunda öğretmen adayları amacına uygun değerlendirme yapmayı, değerlendirme aracı hazırlamayı, ölçme aracı hazırlarken açık ve net olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir (n=5/11). Öğretmen adayı D9 bu beceri ile ilgili görüşlerini “...daha iyi oldu çünkü öğrencilere neyi anlattıysam ona göre değerlendirme yapmayı, değerlendirme hazırlamayı öğrendim. Bir de öğrencilere daha açık ve net olmayı, anlayabilecekleri şeyleri, anlamadıkları şeyleri daha iyi, bazı kelimelerin anlamlarını bilmedikleri zaman sorun oluyor sıkıntı yaşıyorum. Ona göre değerlendirme hazırlamayı öğrendim...” ifadesiyle açıklamıştır. D3 ise “...mesela ölçme yöntemlerini hazırlıyorduk onlarda zaten bir şey yoktu. Mesela bir yapılandırılmış grid nasıl yapılıyor bilmiyorduk. Bu süreç sonunda onların nasıl yapılacağını öğrendik. Onları uygulamayı bilmediğim için öğrendiğimde daha motive olduğumu hissettim...” ifadesiyle farklı ölçme araçları kullanmayı öğrendiğini

belirtmiştir. Sınıf yönetimi kodunda öğretmen adayları sorun davranışları çözme becerisini edindiklerini, öğrencilerle etkili iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir (n=5/11). Öğretmen adayı D1 sorun davranışları çözebilme becerisini edindiğini şu ifadelerle açıklamıştır: “...*Son haftalara doğru zaten tam yerleşti öyle çocukları da biraz tanımaya başladık, o yüzden hani kim ne diyor ne yapıyor, gözünden anlıyorsun. Mesela bir çocuk bir şeyi karıştırıyor sıranın altında, gözlerinle onu susturabiliyorsun. Bu iyi oldu yani bunu yapabiliyorum...*”. D5 ise öğrencilerle etkili iletişim kurabildiğini “...*benim en çok zorlandığım konu sınıf yönetimiydi ama ben önce şeyi düşünüyordum. Ben yapamayacağım sanırım çünkü beni dinlemiyorlar. Sonra baktım ki dinliyorlar. Mesela bir kız öğrenci sınıfta çok aktifti ders esnasında konuşmada falan. Bir gün teneffüste yanıma geldi, tesadüfen gelişti olay. Ben de şey dedim işte sohbet arasında ama bazen derste bütün arkadaşlarınızla birlikte konuşmanız beni psikolojik olarak çok etkiliyor. Ben o an size bir şeyler anlatmaya çalışıyorum ve onu anlatamıyorum. Motivasyonum düşüyor, geriliyorum. Bu sefer kavga oluyor, bağırma oluyor birbirimize ses yükseltiyoruz. Hâlbuki dedim herkes kolunu bağlasa ne anlattığımı dinlese. Yoksa benim sizi aktif olarak derse kattığım zamanlar da oluyor dedim. Kız o dersten sonra hiç mi konuşmaz. Yani gerçekten konuşuyor ama ben soru sorduğumda...*” ifadesiyle belirtmiştir. Benzer şekilde Rathel, Drasgow ve Christle (2008) tarafından yapılan araştırmada, uygulama öğretmeni tarafından sağlanan dönütün öğretmen adaylarının öğrenciler ile olan sözel ve sözel olmayan olumlu iletişim davranışlarını arttırdığı, olumsuz iletişim davranışlarını ise azalttığını ortaya konulmuştur.

Diğer yandan, ‘*dersin işlenme yöntemi*’ teması altında ortaya çıkan kodlar ‘teorik ve pratik katkı’, ‘etkili ve verimli’ ile ‘eksikleri belirleme’dir. Öğretmen adayları ‘teorik ve pratik katkı’ kodu altında, süreçte uygulanan yöntemin onlara hem teorik hem de pratik açıdan katkı sağladığını, teoride öğrendikleri bilgileri uygulama sırasında pratiğe dönüştürmelerinin öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir (n=4/11). Öğretmen adayı D10 bu kodla ilgili görüşlerini “...*Uygulamanın şöyle güzel bir yönü oldu. Bu teorik derslerde gördüğümüz kavramları veya konuları sınıf içerisinde bir durumla karşılaştığında bu buydu diyebiliyorsun. Teoriği pratiğe dökabiliyorsun. Çünkü teorik bilgi tek başına havada kalıyor. Bu yönüyle güzel oldu. Sadece bu dönemi ele alırsam üniversite hayatımdan daha verimli geçtiğini düşünüyorum kendi açımdan. Çünkü uygulama sahasında bana katkı sağlayacak çok fazla şey yoktu. Öğrendiklerimi uygulayamadığım için unuttum. Burada da uyguladığım için hatırladım...*”

ifadesiyle belirtmiştir. Öğretmen adayları ‘etkili ve verimli’ kodu altında, dersin işleme yönteminin bu şekilde daha verimli olduğunu, alınan dönütlerden sonra yeniden uygulama yapmanın uygulama süreci açısından daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir (n=8/11). Öğretmen adayı D11 bu kodla ilgili görüşlerini “...*bire bir görmek, bire bir görüşme yapmak, kendi eksikliklerini görmek, bu açıdan yani çok etkili. Özellikle bu şekilde dönüt aldığımızda bir de uygulamaya gittiğimizde, o uygulamada zaten biz eksiklerimizi hakikaten görüyoruz. Yani bir şey olduğunda, öğrenciyle temas olduğunda ne yapmamız gerektiğini, sizinle mesela dönütler geliyor. Acaba burada ne uygulayabilirim. Yani direkt aklına hızlı bir şekilde geliyor...*” ifadesiyle belirtmiştir. Diğer bir kod olan ‘eksiklikleri belirleme’ de ise öğretmen adayları dersin işleme yöntemi ile eksiklerini daha net görebildiklerini, üzerine düşünme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir (n=4/11). Öğretmen adayı D10 bu kodla ilgili görüşlerini “...*diğer şekilde yaptığımız uygulamalar, staj uygulamaları genel anlamda gidip izlemeye ya da farklı şekillerde geçiyordu. O izleme esnasında yapabileceğin belli tespitler vardır. Kısıtlıdır. Onun dışında belli aralıklarla tekrarlamadığımız için ya da bunun üzerine yoğunlaşmadığımız için kalıcı değildi. Ama bu yöntemle şunu fark ettim eksik olduğum yerlerin üzerine düşünüyoruz ve bunu sizinle birlikte yapıyorduk. Bizim gördüklerimiz vardı, sizin gördükleriniz vardı. Birden çok ağızdan kendi eksiklerini duyunca artık biraz daha fark edebiliyorsun kendindeki eksiklikleri...*” ifadesiyle belirtmiştir. Bu açıklamaların, öğretmenlik uygulaması sürecinin yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlama ve öğretmen adaylarına gerçek deneyimler kazandırma açısından etkisini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Alan yazında pek çok araştırmacı bu sürecin gerçek sınıf ortamında ve yeterince mesleki uygulama yapabilme imkânı ile mümkün olacağını belirtmektedir (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Marais & Meier, 2004; McGee, Ferrier-Kerr & Miller, 2001; O’Brian, Stoner, Appel & House, 2007).

Ayrıca, “*uygulama danışmanının katkısı*” teması altında ise ‘pozitif iletişim’ ve ‘dönüt’ kodları yer almaktadır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde uygulama öğretim elemanı ile olumlu bir iletişim içinde olmanın, birlikte akran gibi çalışmanın, uygulama öğretim elemanı tarafından kendilerine değer verildiğini hissetmelerinin onların istekli olmalarına ve güdülenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (n=5/11). Öğretmen adayı D10 bu kodla ilgili görüşlerini “...*Sizin demokratik yönleriniz vardı, arkadaşça yapmaya çalıştığınız çalışmalar vardı. İster istemez kendimizi katıyorduk. Bize değer verdiğiniz için, sadece onun için bile olsa, bunu yapmaya değer olduğunu düşünüyorum...*” ifadesiyle belirtmiştir. Benzer biçimde D7

ise, “...Sizin heyecanınız, samimiyetiniz, hatta çoğu zaman pozitif duruşunuz ve olumsuzlukları kabul edişiniz, yaşanan aksaklıkları, olumsuzlukları, bu konuda belli bir ego vardır ya, ona sahip olmamanız bence bu uygulamayı daha rahatlattı, eğlenceli kıldı diyebilirim...” ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir. İfadeleri destekler nitelikte pek çok araştırmacı uygulama sürecinde sağlanan etkili dönütün öğrencilerin motive olmasına yardım ettiğini belirtmiştir (Vallerand, 1988; Van-Dijk & Kluger, 2004). Diğer bir kod olan ‘dönüt’ altında ise üç alt kod ortaya çıkmıştır. Bunlar, ‘pekiştirici’, ‘açıklayıcı’ ve ‘düzeltici’ dir. ‘Pekiştirici’ adlı alt kodda bir öğretmen adayı görüş belirtmiştir. Öğretmen adayı D10 bu kodla ilgili görüşlerini “...mesela pekiştireç, evet güzel olmuş, ne bileyim bir gülücük atmanız falan. Çocuklara yönelik şeyleri siz bizim üzerimizde uyguluyordunuz...” ifadesiyle pekiştirecin onun için önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir alt kod olan ‘açıklayıcı’ da ise öğretmen adayları örneklerle açıklayıcı dönütler vermenin onlara bu sürecin faydalı olmasını sağladığını belirtmişlerdir (n=3/11). Öğretmen adayı D4 bu konudaki görüşlerini “...örneklerle açıklamanız çok fayda etti...” ifadesiyle belirtmiştir. Son alt kod ‘düzeltici’ de ise öğretmen adayları düzeltici dönütler almanın hatalarını düzeltmelerini sağladığını, eksiklerini görmelerini sağladığını ve uygulama sırasında yaşadıkları endişeleri ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir (n=8/11). Öğretmen adayı D3 bu kodla ilgili görüşlerini “...kendimi yeterli hissetmiyordum. Onları uyguladım, eksiklerimi gördüm. Siz de bana dönüt vererek düzeltmemi sağladığınız için artık yapabilirim düşüncesi oturdu yani. Uygulamada tereddüt yaşıyordum, artık onu yaparım...” ifadesiyle belirtmiştir. D9 ise “...sizinle gelip yüz yüze görüşmemiz daha iyi oluyor. Sizin açıklamanız, hatalarımızı düzeltmeniz daha iyi oluyor. Aksi halde biraz havada kalıyor...” sözleri ile görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde verilen dönütlerin onların eksiklik ve hatalarını fark etmelerini ve düzeltmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Senemoğlu (2013) doğru dönüt türünü kullanmanın öğrencinin kendi zayıf ve güçlü yanları ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağladığını ve öğrenme düzeyini arttırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte dönüt verilirken yargılayıcı bir dil yerine yapıcı ve gelişimi destekleyici bir dil kullanmanın önemli olduğu görülmektedir (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2008; Heritage, 2007; Stiggins, 2007).

Öğretmenlik uygulaması sürecinde ortaya çıkan diğer bir tema olan ‘mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı’da öğretmen adayları, uygulama sürecinin onlara mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı ve farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir (n=6/11). Öğretmen adayı D5 bu tema ile ilgili görüşlerini “...herkes yapıyor aslında ama neyi ne kadar yaptığın

önemli. Mesela benim girdiğim sınıfın öğretmeni. O da öğretmen ve yapıyor mesleğini. Ama o çocuklar sorun yaşıyorlar bu çok belli. Ben böyle bir öğretmen olmak istemiyorum. Çocuklarla vakit geçiren uyum sağlayan bir öğretmen olmak istiyorum...” ifadesi ile açıklamıştır. Benzer şekilde D10 uygulama sürecinin kendisinde ortaya çıkardığı farkındalıkları şöyle açıklamıştır: “...Aslında ilk başta mesleğin bu kadar değerli olduğunun farkında değildim. Kendimce bazı hedeflerim vardı ama eğitimin köklü değişikliklerde bu kadar önemli bir değişken olduğunun farkına varamamıştım. Bire bir yaşamak daha farklı oldu benim için...”.

Öğretmenlik uygulaması sürecinin son teması ‘öz güven kazanma’ olarak ortaya çıkmıştır. Bu temada öğretmen adayları uygulama süreci sonunda süreç öncesine göre kendilerine güvendiklerini, kendilerine verilen bir sınıfta öğretimi gerçekleştirebileceklerini ve karşılaştıkları problemleri çözebileceklerini belirtmişlerdir (n=7/11). Öğretmen adayı D2 bu kodla ilgili görüşlerini “...Bana bağlı olan bir sınıfta yapabilirim, kendime güveniyorum. Karşılaştığım problemleri çözebilirim...” ifadesiyle açıklamıştır. Diğer bir öğretmen adayı D8 ise görüşlerini “...Şuanda hangi sınıfa girersem gireyim yani sınıfımın olacağını bileyim, öncesinden hangi dersleri işleyeceğimi bileyim, hemen hemen o altı saatin altısını da dolduracak kapasitede öğretmen olduğumu düşünüyorum artık. Baştaki gibi değil...” ifadesi ile belirtmiştir.

İlgili araştırmalarda da, dönüt-düzeltilmenin öğretmen eğitiminde ve mesleki becerileri geliştirme üzerinde en etkili faktörlerden biri olduğu ortaya konulmuştur (Reinke, Lewis-Palmer & Merrel, 2008; Gilbertson, Witt, Singletary & VanDerHeyden, 2007; Shantz & Ward, 2000; Simonsen, Myers & DeLuca, 2010; Struyk & McCoy, 1993; Tang & Chow, 2007).

Ülkemizde dönüt-düzeltilmenin öğretmenlik uygulamasında kullanılmasına ilişkin bir araştırmaya rastlanmıştır. Dayı (2009) tarafından yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini edinmelerinde, dönüt verilerek yapılan öğretmenlik uygulamasının söz edilen beceriler açısından oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Toro-Zambrana (1996) öğretmen adaylarına yalnızca dönüt verilerek yapılan öğretimin, öğretimi uygulama becerilerini edinmelerini sağlayıp sağlamadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dönüt verilerek yapılan öğretimin öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerini geliştirmelerini sağladığı görülmüştür. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen daha birçok çalışmada uygulama öğretim elemanı veya mentör tarafından sağlanan dönütlerin öğretmen eğitiminde bir köşe taşı niteliğinde olduğu ve öğretmen adaylarının öğretim becerilerini

geliştirdiği ortaya konulmuştur (Chaffin & Manfredo, 2010; Beck, 2009; Sempowicz & Hudson, 2011; Reece, 2006; Anderson & Radencich, 2001). Bu bağlamda, hem hâlihazırdaki bu araştırma hem de alan yazında incelenen araştırmalar, dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öz-yeterlik ve Dönüt-Düzeltilme

Bu araştırmanın diğer boyutunu öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt düzeltilmenin öz-yeterlik üzerindeki etkisi oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre dönüt-düzeltilmenin işe koşulduğu deney grubu öğretmen adaylarının deney öncesi ve deney sonrası öz-yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubu öğretmen adaylarının deney öncesi ve deney sonrası öz-yeterlik puanlarına bakıldığında ise bu puanlarda anlamlı şekilde düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun iki durumdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Birincisi, uygulama öncesinde öğretmen adaylarının daha önce öğretim uygulaması yapmadıkları için kendilerine olan inançlarının yüksek olmasına ve uygulama sonrasında ise beklentilerinden farklı bir ortamla ve zorluklarla karşılaşmaları öz-yeterlik inançlarının düşmesine neden olmuş olabilir. Bu görüş, Bandura (1977) tarafından da desteklenmektedir. Öyle ki, Bandura öz-yeterliğin sonuç ve yetkinlik beklentisi boyutlarına sahip olduğunu ifade etmekte; sonuç beklentisi boyutunu ise ‘bireyin çıktılar için gerekli olan çabaya ilişkin kişisel yargısına ve bir davranışın sonucu üzerine yönelik görüşü (s.193)’ olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğretimi uygulama ve planlama becerilerine ilişkin yetersizliklerini gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının düşmesi bu durumun doğal bir sonucudur. Deney grubunda ise gelişen öğretimi uygulama ve planlama becerilerinin, öz-yeterlik inanç puanlarını etkileyecek düzeyde farklılaşmamasının öz-yeterliğin değişime karşı dirençli ve uzun sürede değişebilen bir nitelik (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) olmasından kaynaklanmış olabilir. Deney grubu öğretmen adayları görüşmelerle de bu durumu destekleyerek bu süreçte öz-güven kazandıklarını, öğretim sırasında karşılaşacakları problemleri çözebileceklerine inandıklarını ve baştaki (deney öncesi) gibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, birçok araştırmacı dönüt-düzeltilmenin öğrencilerin başarıları ile öz-yeterliklerine pozitif yönde katkı sağlayan bir değişken olduğunu belirtmektedir (Schunk, 2003; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Schunk & Zimmerman, 2007). Ayrıca dönütün ve

öğrenme hedeflerinin öğrencilerin öz-yeterliğine etkisini inceleyen bir seri deneysel araştırmanın sonuçları dönüt sürecinin öğrenme hedefleri ile birlikte öğrencilerin öz-yeterliğine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Schunk & Swartz, 1993; Shunk & Rice, 1991). Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarındaki bu analiz sonuçlarının gruplarda yer alan öğretmen adaylarının sayısının sınırlı olması ve/veya ölçme hatasından kaynaklanabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Deneysel süreçte öğretmen adaylarını duyuşsal olarak etkileyen bazı değişkenler araştırmacının dikkatini çekmiştir. Şöyle ki, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli olduğunu farketmeye ihtiyaçları olduğu, uygulama öğretim elemanından düzenli dönüt-düzeltilme aldıklarında kendilerini önemli hissettikleri ve bu durumun motivasyonlarını desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının gelişen duyuşsal özelliklerinin diğer bir duyuşsal özellik olan öz-yeterliklerine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretimi planlama ve uygulama sürecinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının mesleki beceri ve öz-yeterlik düzeylerinin gelişimine etkisi sınanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ön test-son test öğretimi uygulama becerisi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Başka bir deyişle, dönüt-düzeltilmenin kullanıldığı öğretmenlik uygulaması, mevcut öğretim doğrultusunda yapılan öğretmenlik uygulamasına göre öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerinin gelişimi açısından daha etkilidir.
2. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerisi puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun için 3., 6., 9. ve 10. haftalardaki gelişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenen her bir haftada öğretimi uygulama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Yalnızca 9. ile 10. hafta arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
3. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi planlama becerisi puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun için 3., 6., 9. ve 10. haftalardaki gelişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenen her bir haftada öğretimi uygulama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Yalnızca 9. ile 10. hafta arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ön test-son test öz-yeterlik puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu puanları anlamlı olarak düşüş göstermiştir. Deney grubunda ise ön test- son test arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir

deyişle, deney grubunun öz-yeterlik inancında bir değişiklik olmamakla birlikte, kontrol grubunun öz-yeterlik inançlarında düşüş gerçekleşmiştir.

5. Son araştırma sorusu olan öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin olarak;
 - a. Öğretmen adayları dersin işleme yönteminin teorik ve pratik katkı sağladığını, etkili ve verimli olduğunu, eksiklerini belirlemelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.
 - b. Öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleğe ilişkin dolaylı yaşantı ve öz-güven kazanmalarını sağladığını belirtmişlerdir.
 - c. Uygulama öğretim elemanının pozitif iletişim ve sağladığı açıklayıcı, düzeltici ve pekiştirici dönütlerle gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir.
 - d. Bu süreçte özellikle öğretimi planlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama, ölçme aracı hazırlama ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Fakülterde öğretmenlik uygulaması dersi için; (a) uygulama öğretim elemanlarının verimliliğinin değerlendirilmesi (b) öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayı açısından verimliliğinin değerlendirilmesi için komisyonlar oluşturulabilir.
2. Eğitim fakültelerinde, Öğretmenlik Uygulaması dersini yürüten/yürütecek olan öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
3. Öğretmenlik uygulaması dersi için hazırlanan öğrenme çıktıları yeniden gözden geçirilmeli ve daha spesifik olarak (doğrudan geliştirilmesi hedeflenen becerilere yönelik) düzenlenmelidir. Bu araştırmada kapsamında öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerileri için hazırlanan öğrenme çıktıları bu amaçla kullanılabilir.
4. Hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretmen adaylarını değerlendirme ölçütleri olarak bu araştırmada hazırlanan puanlama anahtarları (ÖPPA, ÖUPA) kullanılabilir.
5. Dönüt-düzeltilme öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek üzere öğretmenlik uygulaması sürecinde etkili olarak kullanılmalıdır.

6. Bu araştırma on hafta sürmüştür. Beceri kazandırmanın zaman aldığı düşünüldüğünde uygulama süresi uzatılabilir.
7. Uygulama sürecinde uygulama öğretim elemanı tarafından verilen dönüt-düzeltelemeye ek olarak akran değerlendirme yapılabilir.
8. İşbirliği sağlanabilmesi halinde uygulama öğretmeninden, uygulama öğretimi ve öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bireysel tartışmalara katılması istenebilir.
9. Öğretmen adaylarından bu süreçte uygulamaları ile ilgili haftalık yansıtıcı formlar yazmaları ve öz-değerlendirme yapmaları istenebilir.
10. Öğretmenlik uygulaması sürecini geliştirmek amacıyla uygulama okullarında uygulama öğretim elemanları tarafından model olmaları amacıyla öğretimi uygulamaları istenebilir.
11. Haftalık olarak yapılan öğretimi planlama ve uygulama etkinliklerinde öğretmen adaylarının birbirlerine dönüt vermeleri sağlanabilir ve bu dönütler uygulama öğretim elemanı eşliğinde değerlendirilebilir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlik uygulamasında görev alan/alacak olan öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim verilerek bu eğitimin etkiliği araştırılabilir.
2. Bu araştırma öğretimi planlama ve uygulama sürecinde dönüt-düzeltemenin öğretmen adaylarının mesleki beceri ve öz-yeterlik düzeylerinin gelişimine etkisi ile sınırlıdır. Araştırma daha uzun bir döneme yayılarak öğretimi değerlendirme süreci de incelenebilir.
3. Bu çalışmada dönüt-düzeltemenin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer bir çalışmada dönüt-düzeltemenin öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerine olan etkisi sınıanabilir.
4. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğretimi uygulama becerisi üzerine odaklanılmıştır. Diğer bir çalışmada daha özel bir alanda örneğin, yalnızca sınıf yönetimi becerileri üzerinde çalışılabilir.
5. Haftalık olarak yapılan öğretimi planlama ve uygulama etkinliklerinde öğretmen adaylarının birbirlerine dönüt vermeleri sağlanabilir ve bu dönüt-düzeltemelerin süreç içerisindeki etkililiği incelenebilir.

6. Uygulama retim elemanı ve uygulama retmeninin dönüt-düzeltme verdiği bir uygulama sürecinde danışmanların sağladığı dönütlerin trleri, sıklığı ve tutarlılığı incelenebilir.
7. Uygulama sürecinde verilen dönütlerin trlerine göre etkililiği incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999) Early field experiences in preservice teacher education: Research and student perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12.
- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14(2), 153-172.
- Aksu, M. B. (Temmuz, 2004). *Fakülte – okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği*. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Allen, J. M. (2009). *The" theory-practice gap": Turning theory into practice in a pre-service teacher education program*. Unpublished doctoral dissertation, Central Queensland University, Australia.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall.
- Anderson, N. A., & Radencich, M. C. (2001). The value of feedback in an early field experience: Peer, teacher, and supervisor coaching. *Action in Teacher Education*, 23(3), 66-74.
- Anderson, L. M., Smith, D. C., & Peasley, K. (2000). Integrating learner and learning concerns: Prospective elementary science teachers' paths and progress. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 547-574.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazındıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Arkün-Kocadere, S. & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretimi elemanlığının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Bailey, B. L., Scantlebury K. C. & Johnson E. M. (1999). Encouraging the beginning of equitable science teaching practice: Collaboration is the key. *Journal of Science Teacher Education*, 10 (3), 159-173.
- Ball, D.L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes, and L. Darling Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp.3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ball, D.L., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2),191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Beck, V. (2009). *Impact of supervised practicum performance and feedback on preservice teacher development with retrospective perceptions of practicing teacher*. Unpublished doctorate thesis, University of Nevada, Reno.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Bokova, I. (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

- Boudreau, P. (1999). The supervision of a student teacher as defined by cooperating teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 454-459.
- Broadbent, C. (1998). Preservice students' perceptions and level of satisfaction with their field experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 27-37.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Virginia, USA: ASCD.
- Brooker, R., Muller, R., Mylonas, A., & Hansford, B. (1998). Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(1), 5-24.
- Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: a comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445-466.
- Büyükgöze-Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Caner, M. (2009). *İngilizce öğretmenliği programı öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme modeli üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M., (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "okul deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Chaffin, C., & Manfredo, J. (2010). Perceptions of preservice teachers regarding feedback and guided reflection in an instrumental early field experience. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 57-72.

- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069.
- Chapin, S.H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-1346.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Low, E. L. (2014). Practicum experience: Preservice teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coulter, G. A., & Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16(4), 21-35.
- Cousins, J. B., & Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Edition*, 25-52.
- Çakiroglu, J., Çakiroglu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-Service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, E. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Çetintaş, B. & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 75-84.
- Darling-Hammond, L., & Post, L. (2000). Inequality in teaching and schooling: supporting high-quality teaching and leadership in low-income schools. In Kahlenberg, R. D. (Eds.), *A notion at risk: Preserving public education as an engine for social mobility* (pp. 127-167). New York: Century Foundation Press.
- Dayı, E. D. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini edinmelerinde, ipucu ve dönüt birlikte ve sadece dönüt verilerek yapılan uygulamaların etkililikleri ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ö. & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-13.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Dick, W., Carey, L. M., & Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction* (6th ed.). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Doğan, N. (2015). *Görsel sanatlar öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
- Eraslan, A. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

- Ezer, H., Gilat I., & Sagee. R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391-404.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education-Washington DC*, 51(2), 102-112.
- Falkenberg, T. (2010). Admission to teacher education programs: The problem and two approaches to addressing it. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 107, 1-35.
- Freidus, H. (2002). Teacher education faculty as supervisors/advisors/facilitators: Playing multiple roles in the construction of field work experiences. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 65-76.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Gilbertson, D., Witt, J. C., Singletary, L. L., & VanDerHeyden, A. (2007). Supporting teacher use of interventions: Effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention. *Journal of Behavioral Education*, 16(4), 311-326.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Gömleksiz, N. M. (Eylül, 2000). Öğretmenlik uygulamalarına giden öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve bir model önerisi. 8. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.
- Görgeç, 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, 56-72.
- Grieco, A. P. (2011). *Exploring the early field experience to examine the impact on pre-service teacher development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Indiana.

- Groundwater-Smith, S., Ewing, R., & Le Cornu, R. (2006). *Teaching: Challenges and dilemmas* (3rd ed.). Melbourne: Thomson.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- Gültekin, M., (1993), Öğretmen adayları için uygulama modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 822-832.
- Güzel, H., Berber & N. C., Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hamaidi, D., Al-Shara, I., Arouri, Y., & Awwad, F. A. (2014). Student-teachers's perspectives of practicum practices and challenges. *European Scientific Journal*, 10(13), 191-214.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E., & Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde "Okul Deneyimi" uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 148.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.
- Huling, L. (1998). *Early field experiences in teacher education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED429054). Washington DC: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Hsu, S. (2005). Help-seeking behaviour of student teachers. *Educational Research*, 47(3), 307-318.

- Hyland, F., & Lo, M. M. (2006). Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control. *Mentoring & Tutoring, 14*(2), 163-186.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: Bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi, 7, 17*, 745-76.
- Kiggundu, E., & Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: a make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education, 29*, 345-358.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 183-196.
- Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 1965-1989.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 176-180.
- Liu, C. G. (2005). On the reconstruction of the training model of the primary education. *Journal of Nanjing Xiaozhuang College, 2*, 58-60.
- Maphosa C, Shumba, J. & Shumba, A. (2007). Mentorship for students on teaching practice in Zimbabwe: Are student teachers getting a raw deal? *South African Journal of Higher Education, 2*, 296-307.
- Marais, P. & Meier C. (2004). Hear our voices: student teacher's experience during practical teaching. *Africa Education Review, 1*, 220-233.
- Maxie, A. (2001). Developing early field experiences in a blended teacher education program: From policy to practice. *Teacher Education Quarterly, 28*(1), 115-131.
- McGee, J., Ferrier-Kerr, J. & Miller, T. (December, 2001). Student teachers' initial perceptions about the role and the professional and personal qualities of associate teachers. *Paper presented at the New Zealand Association for Research in Education Annual Conference, Christchurch, New Zealand.*
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education, 13*(5), 485-498.
- McWilliams, J. A. (1995). Is it finding or following the path? A guide for student teachers and their mentors. *The English Journal, 84*(2), 38-41.

- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-24.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2010). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. ASCD.
- Narciss, S. (2007). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merrinboer, J. J. G. van Merrinboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 125-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- NCATE. (2006). Professional Standards for Accreditation of School, Colleges, and Schools of Education. Retrieved December 27, 2009, from National Council for Accreditation for Teacher Education: http://www.ncate.org/documents/standards/unit_stnds_2006.pdf
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18-22.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nonoyama-Tarumi, Y. & Willms, J. D. (2014). *Family background versus school resources and teacher quality: Findings from the 2011 trends in international mathematics and science study*. France: UNESCO Publishing.
- North Carolina Department of Public Instruction (2009), Descriptive feedback prompts. Raleigh, NC: North Carolina Department of Public Instruction.
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K., & House, J. J. (2007). The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(4), 264-275.
- O'reilly, M. F. (1993). An analysis of behavioral supervision for teaching systematic instruction skills to preservice teachers in practicum settings. *The Irish Journal of Psychology*, 14(2), 233-252.
- Özçelik, D. A. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*.

Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özkan, H.H., Albayrak, M. & Berber, K., (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Parker, F. (1993). *Reforming us teacher education in the 1990s* (Report No. SP-034-567) School of Education and Psychology, Western Carolina University (ERIC Document Reproduction Service No. ED358084)
- Perry, R. (2004). *Teaching practice for early childhood. A guide for students.* (2nd ed.) New York: Routledge Falmer.
- Peske, H. G., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality: A report and recommendations by the Education Trust.* Washington DC: Education Trust.
- Ramsey, G. (2000). *Quality Matters. Revitalising teaching: Critical times, critical choices.* Sydney: New South Wales Department of Education and Training.
- Ranjan, R. (2013). A study of practice teaching programme: A transitional phase for student teachers. *Voice of Research*, 1(4), 24-28.
- Rathel, J., Drasgow, E., & Christle, C. C. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 67-77.
- Reece, V. E. (2006). *Using performance feedback to increase preservice teachers' effective practices teaching elementary students in small math intervention groups.* Unpublished doctorate thesis, University of Oregon, USA.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315.

- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education*, 5(1), 77-84.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Literacy Research*, 23(3), 351-364.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 1-16.
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt-düzeltilmenin erişkiye etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, S. (1992). İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması-Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (23. bs.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Senemoğlu, N. & Özçelik, D.A. (1989). Ortaöğretime öğretmen yetiştirmede meslek bilgisi bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim*, 14(142), 143-144.
- Senler, B., & Sungur, S. (2010). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy: A case from Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 771-775.

- Shantz, D., & Ward, T. (2000). Feedback, conservation and power in the field experience of preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 27(4), 288-294.
- Shepard, L. A. (2009). Commentary: Evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 32-37.
- Shi, X. & Englert, P. A. (2008). Reform of teacher education in China. *Journal of Education for Teaching*, 34(4), 347-359.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sılay, D. & Gök, T. (Temmuz, 2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve öneriler. 12. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Smith, K. (2007). Empowering school and university-based teacher educators as assessors: A school-university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 279-293.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(4), 300-318.
- Stiggins, R. J., (2002) Assessment crisis! The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22.
- Struyk, L. R., & McCoy, L. H. (1993) Pre-service teachers' use of videotape for self-evaluation. *The Clearing House*, 67(1), 31-34.
- Swisher, L. N. (2011). *Examining practicing teachers' understandings of mentoring and the student teaching field experience*. Dissertation Abstracts International. (UMI Number: 3475837)

- Şimşek, S., Alkan, V. & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Talvitie, U., Peltokallio, L. & Mannito, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 79-88.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and teacher education*, 19(5), 483-498.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9(2)*, 1477-1497.
- Tezel-Özbek, Z. & AYTEKİN, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284 (2), 31-39.
- Toro-Zambrana, W. (1996). *An evaluation of supervision in a field-based practicum experience in severe disabilities*. Unpublished doctoral thesis. Purdue University, USA.
- Tuttle, H. G. (2009). *Formative assessment: Responding to your students*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Global monitoring report 2014: Teaching and learning, achieving quality for all*

- (ISBN 978-92-3-104255-3). France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 20(3), 239.
- Van-Dijk, D., & Kluger, A. N. (2004). Feedback sign effect on motivation: Is it moderated by regulatory focus?. *Applied Psychology*, 53(1), 113-135.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3), 283-289.
- Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- Ye, H. (2007). Investigation into the knowledge base of EFL teachers in China. *Sino-US English Teaching*, 4(6), 9-22.
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış*, 27, 1-23.
- Yorke, M. (2003) Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *YÖK Dünya Bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, and M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.
- 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.
- Zhu, J. (2008). Early childhood teacher education in China. *Journal of Education for Teaching*, 34(4), 361-369.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 660.



EKLER

Ek 1: Öğretmenlik Uygulaması Dersi İzlenesi

	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Adana	Bahar, 2015 Ders izlenesi
MB-408 ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II		
Teorik: 2 sa		
Uygulama: 6 sa		
Kredi: 5		
AKTS: 12		
Uygulama okulu:		
Seminer dersliği/saatleri:		
Uygulama Öğretim Elemanı		
Ad-Soyad	Lili Hurioğlu	
Telefon	0322-3386076/68 - 0531-9444920	
E-mail	lbal@cu.edu.tr	
Ofis	İlköğretim Bölümü binası çatı katı- solda 7. oda	
Danışma gün/saatleri		
Dersin Tanımı		
<p>Öğretmenlik Uygulaması II, öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, haftada bir tam gün ya da iki yarım gün bizzat uygulama okulunda ve sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; iki saat öğretmenlik uygulaması seminerinde uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi ifade eder.</p> <p>Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi, önceki yıllarda edinmiş olduğu teorik bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyması amacıyla planlanmıştır (YÖK, 1998). Bu ders kapsamında günlük plan hazırlanması, hazırlanan</p>		

planının uygulanması, bu uygulamaların uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek bir sonraki uygulamadan önce öğretmen adaylarına gerekli dönüt-düzeltilmelerin verilmesi ve süreçte yapılan çalışmaların sistemli şekilde bir araya getirilip ürün dosyası hazırlamaları amaçlanmıştır.

Uygulama okulu ve zamanı

Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü ilköğretim okullarıdır. Uygulama koordinatörü tarafından belirlenen her okula ideal olarak 6-8 öğrenci yönlendirilir. Ancak bu öğretmen adayı sayısına göre değişiklik gösterebilir. Lisans eğitiminin 4. Yıl, 8. yarıyılında alınan bu derste öğretmen adayları, haftada 6 saatlerini uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile uygulama okulunda farklı sınıf ve farklı derslerde performans sergileyerek ve okuldaki idari işleri öğrenerek geçirirler. Bu süre yarı zamanlı okullarda 2 gün, tam zamanlı okullarda 1 gün olarak planlanır.

Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni sınıf içi uygulamalarda öğretmen adayına rehberlik eder ve mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar.

Seminer Saatleri

Dersin teorik olarak yürütülen seminer saatleri, öğretmen adaylarının fakültede alınan teorik bilgi ile sınıf içi uygulama arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Bu sayede öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanının verdiği dönütler doğrultusunda performanslarını gözden geçirerek eksiklerini tamamlama ve yanlışlarını düzeltme imkânı bulurlar. Aynı zamanda geliştirme ve pekiştirmeye dönük rehberlik alma fırsatına sahip olurlar. Seminer saatleri, bir sonraki uygulamalarında öğretmen adaylarına yardımcı olacaktır.

Kısaltmalar

UÖE: Uygulama öğretim elemanı

UÖ: Uygulama öğretmeni

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Dersin amacı ve öğrenme çıktıları

Dersin genel amaçları:

- 1- Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilir,
- 2- Kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenerek, kullanılan ders kitapları ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilir,
- 3- Uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirir.

Hedef-Hedef Davranışlar / Öğrenme Çıktıları

A. Verilen bir düzeydeki derste öğretimi gelişim, öğretme ve öğrenme ilkelerine uygun olarak planlayabilme

A	A1.	Dersin hedef ve hedef davranışları ile dersin ünitesi ya da konuları arasında ilişkileri gösteren belirtke tablosu yapma.
	A2.	Verilen bir düzeydeki derste işlenecek ünite/konu analizlerini gelişim, öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olarak yapma.
	A2	A2.1. İşlenecek ünite/konuya ilişkin ön koşul öğrenmeleri belirleme.
		A2.2. Kazandırılacak hedef davranışların ve konu alanının özelliklerini dikkate alınarak içeriği örgütleme.
A3.	Verilen bir düzeydeki dersin ünite/konusunda etkili öğrenmeyi sağlayacak öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama.	
A3	A3.1.	Dersin hedeflerine, ünite/tema/konusuna ve öğrenci özelliklerine uygun strateji, yöntem, teknik ve materyallerini seçme.
	A3.2.	Seçilen strateji, yöntem, teknikler ve materyaller doğrultusunda ders giriş kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama.
	A3.3.	Seçilen strateji, yöntem, teknik ve materyaller doğrultusunda ders geliştirme kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama.
	A3.4.	Dersin son kısmında hedef ve hedef davranışlarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için ölçme-değerlendirme etkinliklerini hazırlama.
B. Verilen bir düzeydeki derste planlanan öğretimi etkili bir biçimde uygulayabilme.		
B	B1.	Seçilen strateji, yöntem, teknikler ve materyaller doğrultusunda dersin, girişte öğretme-öğrenme etkinliklerini öğrenmeyi harekete geçirecek şekilde uygulama.
	B1	B1.1. Dikkat çekme uyarıcılarını kullanma.
		B1.2. İşlenecek dersin hedef ve hedef davranışlarından haberdar etme.

	B1.3. Yeni öğrenmelerin oluşumu için ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama.	
	B2. Dersin geliştirme aşamasını seçilen strateji, yöntem ve teknikler doğrultusunda öğrenme etkinliklerini anlamlı öğrenmeyi sağlayacak biçimde uygulama.	
B2	B2.1. Yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcıları (ipuçları) sunma	
	B2.2. Öğrenci katılımını sağlamak için gerekli önlemleri alma.	
	B2.3. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak üzere rehberlik etme.	
	B2.4. Öğrencinin davranışı göstermesini sağlama.	
	B2.5. Öğrencinin öğrenme sonuçları (davranışı) hakkında dönüt verme.	
	B3. Dersin sonuç alma etkinliklerini gelişim, öğrenme ve öğretme ilkeleri doğrultusunda uygulama.	
B3	B3.1. Yeni öğrenmelerin(performansın) değerlendirilmesi.	
	B3.2. Öğrenilenleri hatırlamayı ve yeni durumlarda kullanmayı sağlama (kalıcılık ve transfer, problem durumu ile ilgili ilkelerin yeni bir durumda uygulanmasını isteme).	
	B4. Sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini etkili şekilde kullanma.	
B4	B4.1.Öğretime uygun sınıf düzeni oluşturma.	
	B4.2. İstenmeyen davranışları sınıf yönetimi ilkelerine uygun olarak çözme.	
	B4.3. Öğrencilere basit, net ve anlaşılır açıklamalar yapma (iletişim sürecine uygun).	
	B4.4. Öğrencilere dönük davranışlarında tutarlı kararlar verme.	

Öğretim yöntem ve teknikleri

Soru-cevap, tartışma, bire-bir öğretim ve mikro öğretim kullanılacaktır.

Haftalık İşleyiş

Hafta	İş	Etkinlik	Tarih
Giriş	Dersin işlenişine ve ders izlencesine yönelik açıklamalar, derse ilişkin görev ve sorumluluklar, dersin değerlendirilme ölçütleri, çalışma kayıtlarının nasıl tutulacağı ve ürün dosyalarının hazırlanmasına dönük ayrıntılar.		26 Şubat 2015
1.Hafta	Uygulama	Performans	4 Mart 2015
	Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme	

	2.Hafta	Uygulama	Performans	11 Mart 2015	
		Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme		
	3.Hafta	Uygulama	Performans	18 Mart 2015	
		Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme		
	4.Hafta	Uygulama	Performans	25 Mart 2015	
		Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme		
	30 Mart- 3 Nisan 2015 Vize Haftası				
	5.Hafta	Uygulama	Performans	8 Nisan 2015	
		Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme		
	6.Hafta	Uygulama	Performans	15 Nisan 2015	
		Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme		
	7.Hafta	Uygulama	Performans	22 Nisan 2015	
		Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve		

		uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme	
8.Hafta	Uygulama	Performans	29 Nisan 2015
	Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme	
9.Hafta	Uygulama	Performans	6 Mayıs 2015
	Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme	
10.Hafta	Uygulama	Performans	13 Mayıs 2015
	Seminer	- Ders planı (öğretim planı) ve uygulama materyallerinin teslim edilmesi - Öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin değerlendirme ve dönüt-düzeltilme	
Kapanış	Öğretmenlik Uygulaması II dersini değerlendirilmesi		20 Mayıs 2015
	Dersin değerlendirilmesi Öğretimin değerlendirilmesi Görüşmelerin yapılması		

Bu ders, “uygulama” ve seminer” olmak üzere temelde iki kısımdan oluşmaktadır. Bu nedenle her hafta “haftalık işleyişte” belirtilen etkinlik ve uygulamaların tamamlanmasının ardından seminerler bireysel görüşmeler halinde yapılacaktır. Her bir öğretmen adayı en az 10 ders saati bağımsız olarak dersleri yürütecek ve kullanmış oldukları sunum, etkinlik, araç-gereç ve planlarını dosyalarına ekleyeceklerdir. Her haftanın belgelerini

ayrı ayrı dosyalamanız işinizi kolaylaştıracaktır.

- ✓ Uygulama öğretim elemanı, ilk hafta fakültedeki seminer saatinde dersin işlenişine yönelik açıklamalar, derse ilişkin görev ve sorumluluklar, dersin değerlendirilme ölçütleri, çalışma kayıtlarının nasıl tutulacağı ve uygulama dosyalarının nasıl hazırlanacağı ile ilgili açıklamalar yapar.
- ✓ Uygulama öğretmeni, diğer öğretmenlerle işbirliği halinde öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı gözlem ve etkinliklerin yönergelere uygun bir şekilde gerçekleştirilmesine yardım ve rehberlik eder, her hafta öğretmen adayı tarafından hazırlanan raporları inceleyerek imzalar.
- ✓ Öğretmen adayı, işleyeceği her ders için önceden uygulama öğretmeni ile birlikte derslerin ve öğretim planı hazırlanacak olan hedef-hedef davranışların haftalara göre dağılımını yapar.
- ✓ Öğretmen adayı hazırladığı ders planını uygulama sınıfında işe koşar ve bu süreç diğer öğretmen adayı tarafından video kaydına alınır.
- ✓ UÖE haftalık olarak her öğretmen adayı için dereceli puanlama anahtarlarını doldurur. Ek olarak, seminer saatlerinde öğretmen adayına ders planları ve video kaydı üzerinden dönüt-düzeltilme verir.
- ✓ Uygulama öğretim elemanı uygulama dosyalarını toplar ve dersle ilgili genel bir değerlendirme yapar.

Ders Planı

Dönem süresince her hafta için 1 plan hazırlanacaktır. Dönem sonunda uygulama dosyanızda toplam 10 plan olması gerekmektedir.

Örnek bir ders planı formatını aşağıda bulabilirsiniz.

- 4. Sınıf Hayat Bilgisi	Belirtilen derslerden en az ikişer plan olmak üzere toplam 10 plana tamamlanması gerekmektedir.
- 4. Sınıf Türkçe	
- 4.sınıf Matematik	
- 4. sınıf Fen ve Teknoloji	

Ders planlarınızı hazırlarken:

- Planınızın amaca ve öğrenme çıktılarına hizmet etmesine dikkat ediniz.
- Planınızın uygulanabilir (gerçekleştirilebilir) olmasına özen

gösteriniz.

- MEB ders kitapları dışında kullandığınız kaynakların bilimsel kaynaklar olmasına dikkat ediniz ve kullandığınız kaynakları mutlaka belirtiniz.
- KPSS kitapları ve kaynağı belli olmayan internet sayfaları, bloglar, forum sayfaları gibi internet adreslerinden lütfen kaynak kullanmayınız.



Örnek Ders Planı Formatı	
Plan no: _____	___ Haftaya Ait Ders Planı
Öğretmen adayının adı-soyadı:	Tarih: __/__/2015
1. Biçimsel bölüm (A1)	
Dersin adı:	
Sınıf düzeyi:	
Ünitenin/konunun adı:	
Önerilen süre:	
2. Dersin işlenişine ilişkin bilgiler	
Hedefler	Programda standart olarak var. Dersin hedef- hedef davranışlarını bu kısımda belirtiniz.
Hedef Davranışlar (öğrenme çıktıları) (A2)	
İçeriğin örgütlenmesi (A5)	İçeriğin ana hatlarını öğrenci düzeyine uygun olarak veriniz.
Belirtke Tablosu (A3)	Dersin hedef-hedef davranışları ile konu ya da ders içeriği arasındaki ilişkileri gösteren tabloyu yapınız.
Temel kavramlar ve ilkeler Gerekli koşul öğrenmeler (A4)	Konuda vurgulanmak istenen temel kavram ve ilkelere yer veriniz. Bunların öğrenilmesinde gerekli ön koşul öğrenmelerin ne olduğunu belirtiniz.
Kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler (A6)	Hedeflere, öğrenci ve konu alanı özelliklerine uygun bir strateji, yöntem ve/veya teknik seçme.
Kullanılacak araç-gereç ve materyaller (A6)	Dersin öğretiminde kullanacağınız tüm araç-gereç, materyal ve kaynakların ne olacağını belirtiniz.
Dersin diğer derslerle ilişkisi (A7)	Hangi derslerle varsa açıklayınız.
Güvenlik önlemleri (varsa)	Dersin ya da konunun özelliklerine göre doldurunuz. Eğer, ders sırasında sağlık ve güvenlik önlemleri alınması gerekiyorsa bunları belirtiniz.
3. Öğretme- öğrenme etkinlikleri	
Dikkat çekme (A8)	Konuya dikkati çekmek için yapacağınız etkinlikleri yazınız. Bunlar, soru, örnek, fıkra, anı, gazete haberi, resim ya da bir materyal olabilir
Hedeften haber etme (öğrenme amacını açıklama) ve güdüleme (A8)	Öğrenecekleri bilgi ve becerilerin öğrencilerin ne işine yarayacağı ve neden öğrenilmesi gerektiğini açıklayınız. Öğrencinin ilgi, istek ve merakının konuya yönelmesini sağlayacaktır.
Ön koşul öğrenmeleri yoklama (A8)	Konunun öğrenilmesini sağlayacak ya da kolaylaştıracak ön koşul öğrenmeleri nasıl yoklayacağımızı açıklayınız.

İpuçları (işaretler) (A9)	Kullanılacak ipuçlarını (işaretler, semboller, nesnelere, modeller vb.) hazırlama.
Öğrenmeye rehberi sağlama (A9)	Öğrenmeye rehberlik edecek (anlamlı öğrenmeyi sağlayacak) stratejileri hazırlama (örneğin, kural öğrenilecekse, kurallar arasındaki ilişkileri gösteren şemaları kullanma; beceri öğrenilecek ise sıkça tekrar ettirme gibi, problem çözme etkinliğinde öğrenciye grup içindeki görevini açıklama ve nasıl yapabileceği ile ilgili ipuçları verme gibi).
Performansı (davranışı) ortaya çıkarma (A9)	Öğrencinin öğrenilen davranışı göstermesini sağlayacak etkinliği hazırlama. Öğrencinin kazandırılacak hedef ve hedef davranışlara ulaşma düzeyi belirlenir. Örneğin, öğrencinin kazanıma ulaştığını ortaya çıkaracak sorular sorulur ya da örnekler verilir. Bu kısımda öğrencinin kazanıma ulaştığını gösterecek kanıtları yazınız.
Kalıcılığı ve transferi sağlama (A9)	Kalıcılığı ve transferi sağlamak amacıyla yapılacak etkinlikleri hazırlama (ek alıştırmalar, örnekler ya da ödev verme vb.)
Özet (A9)	Dersin sonunda konunun özetlenmesi, kavramların yeniden gözden geçirilmesi ve tekrar edilmesini içerir.
Kullanılan kaynaklar	Ders kitapları dışında varsa kullandığınız kaynakları belirtiniz.
4. Dersin değerlendirilmesi	
Ölçme-değerlendirme (A10)	Burada öğrencilerin yeterliliklerini nasıl sergileyebileceklerini, yeterlilik göstergelerini ve bunların nasıl, ne ile ölçüleceğini ayrıntılı olarak tanımlayınız. Bunun için ölçme aracı hazırlayınız. <ul style="list-style-type: none"> • Soruların açık, anlaşılır ve net olmasına • Soruların, soru türünün yazım ölçütlerine uygun olmasına • Programın felsefesine daha uygun olan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını da kullanmaya özen gösteriniz.
Planın gerçekleştirilmesine ilişkin açıklamalar	

Dersin Devam/Devamsızlık Durumu

- Okullardaki devamsızlığı uygulama öğretmeni takip eder, buna dair yoklama çizelgesindeki ilgili yerleri doldurunuz ve uygulama öğretmenine imzalatınız.
- Uygulama öğretmeninde bulunan devam çizelgesini her hafta imzalayınız.
- Derslerin ve seminerlerin tamamına katılmak zorunludur. Devam şartını yerine getirmeyen öğretmen adayı dersten kalmış sayılır.

Dersin Değerlendirilmesi

Dersin değerlendirilmesinde öğretmen adaylarının haftalık öğretim planları ve öğretim uygulamaları dikkate alınacaktır. Bunun için öğretimi planlama ve öğretimi uygulama puanlama anahtarı kullanılacaktır. Dönem

sonu ders notu için ise erişim düzeyi göz önünde bulundurulacaktır. İlgili puanlama anahtarları aşağıda yer almaktadır.

Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)

Adı-Soyadı:	Plan/uygulama No:	Tarih: ___/___/2015	Puan
Ders Planı Puanlama Anahtarı			
A. PLANLAMA- Verilen bir düzeydeki derste öğretimi gelişim, öğretme ve öğrenme ilkelerine uygun olarak planlayabilme			
A1. Derse ilişkin biçimsel bölümü yazma. (1)			
A2. Hedef ve hedef davranışları belirleme. (1)			
A3. Belirtke tablosunu yapma. (4)			
A4. İşlenecek ünite/konuya ilişkin temel kavramlar, ilkeler ve/veya ön koşul öğrenmeleri belirleme. (3)			
A5. Kazandırılacak hedef davranışların ve konu alanının özelliklerini dikkate alarak içeriği örgütleme. (5)			
a. Hedeflerin özelliklerine uygun olma			
b. Konu alanının özelliklerine uygun olma			
c. Basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora özelliklerine uygun olma			
A6. Dersin hedeflerine, ünite/tema/konusuna ve öğrenci özelliklerine uygun strateji, yöntem, teknik ve materyallerini seçme. (4)			
Strateji-yöntem-teknik (2)	a. Hedeflere uygun bir strateji seçme		
	b. Hedeflere uygun yöntem ve/veya teknik seçme		
	c. Öğrenci ve konu alanı özelliklerine uygun yöntem ve/veya teknik seçme		
	d. Hedef-hedef davranışları kazandırıcı nitelikte olma		
Araç-gereç ve materyal (2)	e. Öğrenci özelliklerine uygun olma öğrencileri bütün olarak destekleme		
	f. Pratik/kullanışlı olma (kolay elde edilebilir ve uygulanabilir)		
A7. Dersin diğer derslerle ilişkisini kurar. (2)			
A8. Seçilen strateji, yöntem, teknikler ve materyaller doğrultusunda dersin giriş kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama.			
a. Dikkat çekme etkinliğini hazırlama (8)			
b. Öğrencilere öğrenme amacını açıklama (8)			
c. Daha önce belirlediği gerekli ön koşul öğrenmeleri nasıl yoklayacağını açıklama (8)			
A9. Seçilen strateji, yöntem, teknik ve materyaller doğrultusunda dersin geliştirme kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama.			
a. Kullanılacak uyarıcıları (ipuçları, semboller, nesnelere, modeller vb.) hazırlama. (8)			
b. Anlamli öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırlanan stratejileri hazırlama (örneğin, kural öğrenilecekse, kurallar arasındaki ilişkileri gösteren şemaları kullanma; beceri ise sıkça tekrar ettirme gibi.) (10)			
c. Öğrencinin öğrenilen davranışı göstermesini sağlayacak etkinliği hazırlama (örneğin, doğrudan soru sorma vb.) (10)			
d. Kalıcılığı ve transferi sağlamak amacıyla yapılacak etkinlikleri hazırlama (ek alıştırma, örnekler ya da ödev verme) (4)			
e. Dersin sonunda konunun tekrar edilecek, gözden geçirilecek kısımları yazılır. (4)			
A10. Dersin son kısmında hedef ve hedef davranışlarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için ölçme aracının,			
a. Hedef ve hedef davranışlara uygun hazırlama. (6)			
b. Sorunun açık, anlaşılır ve net olması. (3)			
c. Sorunun/madde türünün yazım ölçütlerine uygun olması (çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış vb.) (5)			
d. Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma. (Tanılayıcı dallanmış ağaç, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid vb.) (6)			
Toplam			

*Parantez içinde yer alan sayılar her bir madde için alınabilecek en yüksek puanı göstermektedir.

Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı (ÖUPA)

Adı-Soyadı:	Plan/uygulama No:	Tarih: ___/___/2015	Puan
Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı			
B. UYGULAMA- Verilen bir düzeydeki derste planlanan öğretimi etkili bir biçimde uygulayabilme.			
B1. Dikkat çekme etkinliğini uygulama. (5)			
B2. Öğrencilere öğrenme amacını açıklama. (5)			
B3. Daha önce belirlediği gerekli ön koşul öğrenmeleri yoklama. (5)			
B4. Gerekli ön koşul öğrenmelere sahip olmayan öğrenciler için kullanılacak dönüt-düzeltilme verme ve eksikleri tamamlama. (5)			
B5. Yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcıları (ipuçları) sunma. (5)			
B6. Öğrenci katılımını sağlamak için gerekli önlemleri alma. (5)			
B7. Öğrenmeye rehberlik etme. (10)			
B8. Öğrencinin performansı (davranışı) ortaya çıkarmasını sağlama. (10)			
B9. Öğrencinin öğrenme sonuçları (davranışı) hakkında dönüt- düzeltme/pekiştirme verme. (5)			
B10. Performansın ortaya çıkarılması (yeni öğrenmelerin değerlendirilmesi). (5)			
B11. Kalıcılık ve transferi sağlama (5)			
B12. Ders sonunda konuyu özetleme. (5)			
B13. İstenmeyen davranışları sınıf yönetimi ilkelerine uygun olarak çözme. (10)			
B14. Öğrencilere basit, net ve anlaşılır açıklamalar yapma (iletişim ilkelerine uygun). (10)			
B15. Öğrencilere dönük davranışlarında tutarlı kararlar verme. (10)			
Toplam			

*Parantez içinde yer alan sayılar her bir madde için alınabilecek en yüksek puanı göstermektedir.

Yararlanabileceğiniz kaynaklar

1. Senemoğlu, N.(2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
2. Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (1998). Fakülte-okul işbirliği, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: YÖK Yayını.
3. Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği. A. Türkođlu (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (s. 253–278). Ankara: Mikro Yayınları.
4. Eğitim Bilimine Giriş, (2006). (Edt.Leyla Küçükahmet), Nobel Yayıncılık, 6.Basım, Ankara.
5. Varış, F. (1974). Öğretmen Yetiştirme Üzerine, 5. Yıla Armađan, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.

Ek 2: Bilişsel Giriş Davranış Testi (BGDT)

Adı-Soyadı:	___/___/2015
Şubesi:	
Numarası:	
<p>Sevgili Öğretmen Adayı,</p> <p>Aşağıda bir ders planı hazırlamanız ve sınıfta yaşanan bir problemle ilgili soruları yanıtlamanız beklenmektedir. Bu sorular hiçbir şekilde sınav değildir; sizin derslerinize veya notlarınıza yansımayacaktır. Yalnızca, öğretmen yetiştirme hakkında sürdürülen bir bilimsel çalışmada veri olarak kullanılacaktır. Lisans eğitiminiz boyunca aldığımız öğretim derslerinizi göz önünde bulundurarak cevaplarsanız bu çalışmaya önemli bir destek vermiş olursunuz. İlginiz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Arş. Gör. Lili Hurioglu</p>	

A. Ders planı:

Barış Manço İlköğretim Okulu'nda 4. sınıf öğretmeni olan Zeynep Öğretmenin, 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi'nde "Yaşamımızda Elektrik" ünitesini işleyecektir. Ders planı hazırlama konusunda yardımınıza ihtiyacı vardır. Dersin, hedef-hedef davranışları ve konu içeriği Ek-1'de verilmiştir. Bunlara göre:

1. Hedef/hedef davranışları alan ve düzeylerine göre sınıflandırınız. (Örneğin: Bilişsel alan/yaratma basamağı gibi).
2. Belirtke tablosunu hazırlayınız.
3. İşlenecek ünite/konuya ilişkin varsa ön koşul öğrenmeleri belirleyiniz.
4. İşlenecek ünite/konuya ilişkin öğrenci niteliklerini belirleyiniz.
5. Kazandırılacak hedef davranışların ve konu alanının özelliklerini dikkate alarak içeriği örgütleyiniz (konu analizi).
6. Dersin hedeflerine, ünite/konusuna ve öğrenci özelliklerine uygun strateji, yöntem, teknik ve materyallerini belirleyiniz.
7. Seçilen strateji, yöntem, teknikler ve materyaller doğrultusunda dersin giriş kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlayınız.
8. Seçilen strateji, yöntem, teknik ve materyaller doğrultusunda dersin geliştirme kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlayınız.
9. Dersin son kısmında hedef ve hedef davranışlarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için ölçme-değerlendirme etkinliklerini hazırlayınız.

B. Problem:

Aşağıda Zeynep Öğretmen'in daha önceki derslerinde sık sık karşılaştığı bir problem yer almaktadır. Birçok çözüm yolu denediği halde bu problemi çözememiştir.

Problem durumu:

Öğretmen:

Efe yine geç kaldın. Umarım her zamanki gibi ödevini de unutmamışsındır,

Efe:

Tabii ki unuttum. Ne olacak.

Efe sırasına gider, kitapları masasının üzerine çarparak koyar ve büyük bir zafer kazanmışçasına gururla arkadaşlarına bakar. Bütün sınıf onu izlemektedir. Bazıları biraz şaşırmıştır. Diğer bir bölümü tartışmanın uzamasını beklemektedir. Ancak çoğunluk bu durumdan utanç duyar ve gerginleşir. Burada öğretmen büyük olasılıkla sürekli tekrar eden gecikmeden rahatsız olmuştur. Fakat onun rahatsızlığını kontrol edememesi bütün sınıfı rahatsız etmiştir. Ders kesilir ve öğrencilerin derse ilgisi azalır. Efe, ilerde büyük olasılıkla başka olumsuz davranışlar gösterecek ve öğretmene yönelen duygusal tepkisini dışarı vuracaktır.

1. Bu durumda Zeynep Öğretmen'in bu uygunsuz davranışın tekrarlanmaması için ne yapmasını önerirsiniz?
2. Öğretmenin yöntemi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Neden?

Ek-1: A sorusu için kullanılacaktır.

Dersin adı: Fen ve Teknoloji Dersi

Düzeyi: 4. sınıf

Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar

7. Ünite: Yaşamımızdaki Elektrik

Hedef-hedef Davranışlar (Kazanımlar):

1. Bir enerji çeşidi olan elektriğin günlük hayattaki kullanım alanlarıyla ilgili olarak öğrenciler;

1.1 Elektrikle çalışan araçlara örnekler verir.

1.2 Elektrikle çalışan araçları kullanım amaçlarına göre (aydınlatma, ses üretme, ısıtma, haberleşme, hareket v.b.) sınıflandırır.

1.3 Elektriğin bir enerji çeşidi olduğunu fark eder,

1.4 Elektriğin günlük yaşamdaki önemini araştırır ve sunar.

2. Elektrikli araçların farklı elektrik enerjisi kaynaklarını kullanımıyla ilgili olarak öğrenciler;

2.1. Çevresinden, farklı elektrik kaynaklarıyla çalışan araçlara örnekler verir.

2.2. Elektrikli araçları, kullandıkları kaynağa göre sınıflandırır.

3. Elektriğin yol açabileceği tehlikeleri bilme ve önlem almayla ilgili olarak öğrenciler;

3.1. Elektrik çarpmasına yol açabilecek durumları fark eder.

3.2. Elektriğin güvenli kullanımı için dikkat edilmesi gereken hususları listeler.

3.3. Elektrik çarpmasını önlemek için gereken önlemleri araştırır ve sunar.

Konu (içerik):

Elektrik bir enerjidir. Elektrik, günlük yaşamımızın birçok noktasında kullanılır. Örneğin; evde kullandığımız aydınlatma araçları, TV, radyo, buzdolabı, çamaşır

makinesi gibi pek çok alet elektrikle çalışır. Elektriğin bir özelliği de başka enerjilere dönüşebilmesidir. Elektrik; aydınlatma araçlarında ışık enerjisine, televizyonda ses ve ışık enerjisine, vantilatörde hareket enerjisine, elektrikli sobada ısı enerjisine dönüşür. Elektrik enerjisi elektrik santrallerinde üretilir, oradan da çeşitli yerler kullanılmak üzere dağıtılır. Elektrik enerjisi farklı amaçlarla kullanılır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: İletişim, aydınlatma, ısıtma, ses elde etme, sanayi, tarım, hareket sağlama, günlük yaşamımızdaki aletleri çalıştırma gibi. Elektrik enerjisi üreten santraller; termik, hidroelektrik ve rüzgâr elektrik santralleridir. Farklı elektrik enerjisi kaynakları ise piller, akü ve şehir cereyanıdır.

Pille çalışan aletler: Saat, fotoğraf makinesi, TV kumandası, hesap makinesi gibi pek çok küçük alet pille çalışır.

Eğer; elektriği dikkatli kullanmazsak bizi çarpabilir veya yangın çıkarabilir. Elektriğin içinden kolayca akıp gittiği maddelere iletken denir. Örneğin; demir, bakır, su vb maddeler iletken maddelerdir. İnsan vücudu da iletkenidir. Bu nedenle elektrik insan vücuduna kolayca geçebilir. Elektrikle temas halinde olan iletken maddelere dokunmamalıyız.

Elektriğin yol açabileceği tehlikelerden korunmak için;

- Prizlere yalnızca elektrik fişleri takılmalı.
- Hasar görmüş kablolar dokunulmamalı.
- Çalışan elektrikli aletlere ıslak elle dokunulmamalı.
- Elektrikli alet ve araçlar rastgele kurcalanmamalı.
- Kablosu veya fişi hasarlı alet ve araçlar prize takılmamalı.

Piller, düşük elektrik enerjisi kaynağıdır. Bir pilin üzerinde artı(+) ve eksi (-) kutup bulunur. Pillerin çıkıntılı ucu (+) ve düz ucu (-)'dir. Piller çalıştırılacak olan alet veya araca uygun bir şekilde yerleştirilmelidir. Pillerle çalışan alet ve araçlardan bazıları şunlardır; saat, hesap makinesi, el feneri, çeşitli oyuncaklar, TV kumandası vb...

Birden çok pilin bir araya getirilmesiyle hazırlanan düzeneğe batarya denir. Bataryalar pek çok alanda kullanılmaktadır. Örneğin; cep telefonları, diz üstü bilgisayarlar bataryalarla çalışmaktadır.

Devre; elektriğin, elektrik kaynağından başlayıp, elektrikle çalışan aletleri dolaşarak yeniden kaynağa döndüğü düzendir. Basit bir elektrik devresinde; pil, ampul, elektrik bağlantı kablosu(tel) ve elektrik anahtarı bulunur. Bunlara devre elemanları denir. Devre elemanlarını tanıyacak olursak;

Ampul: bir yapay ışık kaynağıdır. Ampulün üzerine yerleştirildiği alete duy adı verilir. Ampul gelen enerjiyi ışığa dönüştürür.

Tel(Bağlantı Kablosu): Tel, elektrik enerjisini diğer elemanlara ileten elemandır.

Pil: Devreye elektrik enerjisi sağlayan elemandır.

Anahtar: Elektrik devresini açıp kapatmaya yani kontrol etmeye yarayan devre elemanıdır. Anahtar açık ise devreye elektrik gitmez ve ampul yanmaz. Anahtar kapalı ise elektrik geçer ve ampul yanar.

Ek 3: Bilişsel Giriş Davranış Testi Puanlama Anahtarı

Bilişsel Davranış Testi Puanlama Anahtarı											
Sorular	Öğretmen Adayı										
1.Hedef –hedef davranışları sınıflandırma. (5)											
2.İçeriği örgütleme. (5)											
3.Belirtke tablosunu yapma. (5)											
4.Strateji, yöntem ve teknik seçme. (5)											
5.Araç-gereç ve materyal hazırlama. (5)											
6a. Dikkat çekme etkinliğini hazırlama. (5)											
6b.Hedeften haberdar etme. (5)											
6c. Ön koşul öğrenmeleri yoklama. (5)											
7a.Kullanılacak ipuçlarını hazırlama. (5)											
7b. Öğrenme rehberi sağlama. (5)											
7c.Davranışı ortaya çıkarma. (5)											
7d. Kalıcılık ve transferi sağlama etkinliklerini hazırlama. (5)											
7e. Özet. (5)											
8a. Değerlendirme etkinliklerinin hedef davranışlara uygun olması. (5)											
8b. Değerlendirme etkinliklerinin açık, net, anlaşılır olması. (5)											
8c. Değerlendirme etkinliklerinin madde türü yazımına uygun olması. (5)											
8d. Değerlendirme etkinliklerini alternatif ölçme araçları ile hazırlama. (5)											
9a. Sınıf içinde yaşanan bir probleme çözüm bulma. (10)											
9b. Öğretmenin yaşanan probleme ilişkin tutumunu değerlendirme. (5)											
Toplam											

*Parantez içinde yer alan sayılar her bir madde için alınabilecek en yüksek puanı göstermektedir.

Ek 4: Duyuşsal Görüşme Formu (Duy_GF)

Duyuşsal Görüşme Formu

1. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz? Neden?
2. Öğretmen olmasaydınız ne olmayı isterdiniz?
3. Arkadaşlarınıza, komşu çocuğuna ya da çevrenizdeki herhangi biri yardım istediğinde öğretmeyi/anlatmayı sever misiniz?
4. Mesleğinizle ilgili kitaplar, filmler ya da yaşanmış hikayeler ilginizi çeker mi?
5. Herhangi bir ortamda mesleğinizle ilgili bir konu tartışıldığında ya da merak edildiğinde konuşmaya dahil olmak ister misiniz?/ konuşulanlar ilginizi çeker mi?
6. Kendinizi sınıfta ders işlerken düşündüğünüzde nasıl hissediyorsunuz?
7. Aldığınız lisans eğitimi ve kişilik özelliklerinizi düşündüğünüzde mesleki açıdan yeterli ve yetersiz olduğunu düşündüğünüz yanlarınız var mı? Bunlar neler?
 - a. Alan bilgilerinizi dikkate aldığınızda öğretimi uygulayabilme açısından yeterli hissediyor musunuz? Neden?/ Nasıl?
 - b. Sınıf yönetimi becerilerinizi aldığınızda öğretimi uygulayabilme açısından yeterli hissediyor musunuz? Neden?/ Nasıl?
 - c. Öğretimi değerlendirme açısından yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?/ Nasıl?
8. Öğretmenlik yapacağınız sınıfın çok başarısız ve problemlili olduğunu varsayalım. Bu öğrencilere yardımcı olabileceğini düşünür müsün?
9. Sınıfındaki bir öğrencinin akademik başarısı ve derslere olan ilgisi gün geçtikçe artıyorsa bunda kimin ya da kimlerin payı vardır?

Ek 5: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği (AÖKIYİÖ)

<p>Sevgili öğretmen adayı,</p> <p>Aşağıda aldığınız eğitime dayalı olarak kendinizi öğretmenlik mesleğine ne derecede yeterli gördüğünüze ilişkin bazı ifadeler vardır. Her bir ifadeyi özenle okuduktan sonra, bu yeterlikleri ne derecede yerine getirebileceğinizi düşünüp, size uygunluk derecesini değerlendirerek, uygun kutucuğa (X) işareti koyunuz. Yanıtlarınızın, düşüncelerinizi objektif olarak yansıtması, güvenilir veriler sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Araştırma Görevlisi Lili Huriöğlü</p>							
İfadeler	Çok yetersiz	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli		
1. Alanımla ilgili olarak günlük ders planı hazırlayabilirim.							
2. Öğrencileri güdüleyebilmek için neler yapılması gerektiğini biliyorum.							
3. Dersi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun hazırlamada zorlanmam.							
4. Dersi ilginç kılmak için neler yapılması gerektiğini belirleyebilirim.							
5. Hedef davranışları belirleyebilmede güçlük çekmem.							
6. Öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri kullanabilirim.							
7. Dersin içeriğini gerçek yaşamla ilişkilendirerek sunabilirim.							
8. İçeriği somuttan soyuta, kolaydan zora doğru sunmada zorlanmam.							
9. Sınıf içindeki etkinlikleri öğrenciler arasında kargaşaya yol açmadan düzenleyebilirim.							
10. Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli ilkeleri sınıf ortamında uygulayabilirim.							
11. Sınıftaki tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamak için gereken her şeyi yapabiliyim.							
12. Öğrenci işbirliğini ve iletişimini geliştirmek için sınıf içi düzenlemeler yapabiliyim.							
13. Zamanı dersin tüm aşamalarını gerçekleştirebilecek şekilde kullanabilirim.							

<p>Sevgili öğretmen adayı,</p> <p>Aşağıda aldığınız eğitime dayalı olarak kendinizi öğretmenlik mesleğine ne derecede yeterli gördüğünüze ilişkin bazı ifadeler vardır. Her bir ifadeyi özenle okuduktan sonra, bu yeterlikleri ne derecede yerine getirebileceğinizi düşünüp, size uygunluk derecesini değerlendirerek, uygun kutucuğa (X) işareti koyunuz. Yanıtlarınızın, düşüncelerinizi objektif olarak yansıtması, güvenilir veriler sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Araştırma Görevlisi Lili Hurioğlu</p>							
İfadeler	Çok yetersiz	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli	Çok Yeterli	Yeterli
14.Etkinlikler sırasında açık ve anlaşılır yönergeler vermede zorlanmam.							
15.Tahtayı etkili biçimde kullanabilirim.							
16.Sesimi sınıf ortamına göre ayarlayabilir ve etkili bir biçimde kullanabilirim.							
17.Alanımla ilgili olarak, bilimsel açıdan kendime güvenirim.							
18.Öğrencilere eşit davranmada zorlanmam.							
19.Öğrenci hatalarını uygun biçimde düzeltebilirim.							
20.Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsızlık duymam.							
21.Ders kitabını, öğretmene yol gösterici olarak benimseyip, olası eksikliklerini giderici önlemler alabilirim.							
22.Dersin sonunda konuyu toparlayabilir, kısa bir değerlendirme yapabilirim.							
23.Öğrencilerin eleştirileri yönünde eksikliklerini gidermek için çaba gösterebilirim.							
24.Öğrencilere karşı herhangi bir nedenden ötürü ön yargılı davranmam.							
25.Öğrencilerin bireysel sorunlarının, onların eğitim sürecini etkileyeceğini düşünerek, sorunların çözümü için çaba harcayabilirim.							
26.Dersin somutlaştırılmasını sağlamak amacıyla, yaratıcılığımı kullanarak basit araç ve gereçler geliştirebilirim.							

Sevgili öğretmen adayı,

Aşağıda aldığınız eğitime dayalı olarak kendinizi öğretmenlik mesleğine ne derecede yeterli gördüğünüze ilişkin bazı ifadeler vardır. Her bir ifadeyi özenle okuduktan sonra, bu yeterlikleri ne derecede yerine getirebileceğinizi düşünüp, size uygunluk derecesini değerlendirerek, uygun kutucuğa (X) işareti koyunuz. Yanıtlarınızın, düşüncelerinizi objektif olarak yansıtması, güvenilir veriler sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Lili Hurioğlu

İfadeler	Çok yetersiz	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
27.Öğrencilerin sorularını (saçma, basit, gereksiz olsa bile) ciddiye alıp içtenlikle yanıtlayabilirim.					
28.Öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelip olumlu davranışlarını ön plana çıkarmaya çalışabilirim.					
29.Kendimi, öğrencilerin her birinin başarılı olabileceği öğrenme yaşantılarına geçmelerini sağlayabilecek yeterlikte görüyorum.					
30.Ders kitabına bakmadan ders anlatabilirim.					

Ek 6: Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)

Adı-Soyadı:	Plan/uygulama No:	Tarih: ___/___/2015	
Ders Planı Puanlama Anahtarı			Puan
A. PLANLAMA- Verilen bir düzeydeki derste öğretimi gelişim, öğretme ve öğrenme ilkelerine uygun olarak planlayabilme			
A1. Derse ilişkin biçimsel bölümü yazma. (1)			
A2. Hedef ve hedef davranışları belirtme. (1)			
A3. Belirtke tablosunu yapma. (4)			
A4. İşlenecek ünite/konuya ilişkin temel kavramlar, ilkeler ve/veya ön koşul öğrenmeleri belirleme. (3)			
A5. Kazandırılacak hedef davranışlarının ve konu alanının özelliklerini dikkate alarak içeriği örgütleme. (5) a. Hedeflerin özelliklerine uygun olma b. Konu alanının özelliklerine uygun olma c. Basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora özelliklerine uygun olma			
A6. Dersin hedeflerine, ünite/tema/konusuna ve öğrenci özelliklerine uygun strateji, yöntem, teknik ve materyallerini seçme. (4)			
Strateji-yöntem-teknik (2)	a. Hedeflere uygun bir strateji seçme b. Hedeflere uygun yöntem ve/veya teknik seçme c. Öğrenci ve konu alanı özelliklerine uygun yöntem ve/veya teknik seçme		
Araç-gereç ve materyal (2)	d. Hedef-hedef davranışları kazandırıcı nitelikte olma e. Öğrenci özelliklerine uygun olma öğrencileri bütün olarak destekleme f. Pratik/kullanışlı olma (kolay elde edilebilir ve uygulanabilir)		
A7. Dersin diğer derslerle ilişkisini kurar. (2)			
A8. Seçilen strateji, yöntem, teknikler ve materyaller doğrultusunda dersin giriş kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama. a. Dikkat çekme etkinliğini hazırlama (8) b. Öğrencilere öğrenme amacını açıklama (8) c. Daha önce belirlediği gerekli ön koşul öğrenmeleri nasıl yoklayacağını açıklama (8)			
A9. Seçilen strateji, yöntem, teknik ve materyaller doğrultusunda dersin geliştirme kısmındaki öğretme-öğrenme etkinliklerini hazırlama. a. Kullanılacak uyarıcıları (ipuçları, semboller, nesnelere, modeller vb.) hazırlama. (8) b. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırlanan stratejileri hazırlama (örneğin, kural öğrenilecekse, kurallar arasındaki ilişkileri gösteren şemaları kullanma; beceri ise sıkça tekrar ettirme gibi.) (10) c. Öğrencinin öğrenilen davranışı göstermesini sağlayacak etkinliği hazırlama (örneğin, doğrudan soru sorma vb.) (10) d. Kalıcılığı ve transferi sağlamak amacıyla yapılacak etkinlikleri hazırlama (ek alıştırmalar, örnekler ya da ödev verme) (4) e. Dersin sonunda konunun tekrar edilecek, gözden geçirilecek kısımları yazılır. (4)			
A10. Dersin son kısmında hedef ve hedef davranışlarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için ölçme aracının, a. Hedef ve hedef davranışlara uygun hazırlama. (6) b. Sorunun açık, anlaşılır ve net olması. (3) c. Sorunun/madde türünün yazım ölçütlerine uygun olması (çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış vb.) (5) d. Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma. (Tanılayıcı dallanmış ağaç, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid vb.) (6)			
			Toplam

*Parantez içinde yer alan sayılar her bir madde için alınabilecek en yüksek puanı göstermektedir.

Ek 7: Öğretimi Planlama Puanlama Anahtarı (ÖPPA)

Adı-Soyadı:	Plan/uygulama No:	Tarih:___/___/2015	
Öğretimi Uygulama Puanlama Anahtarı			Puan
B. UYGULAMA- Verilen bir düzeydeki derste planlanan öğretimi etkili bir biçimde uygulayabilme.			
B1. Dikkat çekme etkinliğini uygulama. (5)			
B2. Öğrencilere öğrenme amacını açıklama. (5)			
B3. Daha önce belirlediği gerekli ön koşul öğrenmeleri yoklama. (5)			
B.4 Gerekli ön koşul öğrenmelere sahip olmayan öğrenciler için kullanılacak dönüt-düzeltilme verme ve eksikleri tamamlama. (5)			
B5. Yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcıları (ipuçları) sunma. (5)			
B6. Öğrenci katılımını sağlamak için gerekli önlemleri alma. (5)			
B7. Öğrenmeye rehberlik etme. (10)			
B8. Öğrencinin performansı (davranışı) ortaya çıkarmasını sağlama. (10)			
B9. Öğrencinin öğrenme sonuçları (davranışı) hakkında dönüt- düzeltme/pekiştireç verme. (5)			
B10. Performansın ortaya çıkarılması (yeni öğrenmelerin değerlendirilmesi). (5)			
B11. Kalıcılık ve transferi sağlama (5)			
B12. Ders sonunda konuyu özetleme. (5)			
B13. İstenmeyen davranışları sınıf yönetimi ilkelerine uygun olarak çözme. (10)			
B14. Öğrencilere basit, net ve anlaşılır açıklamalar yapma (iletişim ilkelerine uygun). (10)			
B15. Öğrencilere dönük davranışlarında tutarlı kararlar verme. (10)			
Toplam			

*Parantez içinde yer alan sayılar her bir madde için alınabilecek en yüksek puanı göstermektedir.

Ek 8: Deneysel Sürece İlişkin Görüşme Formu (DSİG)**Deneysel Sürece İlişkin Görüşme Formu**

1. Öğretmenlik Uygulaması II dersi açısından senin için nasıl bir dönemdi?
2. Bu ders öğretmenliğe ilişkin algını nasıl etkiledi?
3. Bu derste neler öğrendin?
4. Uygulama sürecinde uygulama öğretim elemanı ile yakın çalışmak nasıldı?
5. Haftalık uygulamalar, değerlendirmeler ve dönütler ile ilgili neler düşünüyorsun?
 - a. Plan hazırlama becerini nasıl etkiledi?
 - b. Öğretimi uygulama becerini nasıl etkiledi?
 - c. Öğretimi değerlendirme becerini nasıl etkiledi?
 - d. Sınıf yönetimi becerini nasıl etkiledi?
6. Bu dersin işlenme yöntemi ile ilgili ne düşünüyorsun? Deneyimlerini benimle paylaşabilir misin?



Ek 9: Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Öğretim Planlarına Verilen Dönüt- Düzeltilmelerden Örnekler

EK-1-Plan Formatı	
Plan no:1	1. Haftaya Ait Ders Planı
Öğretmen adayının adı-soyadı: Melek ÇORTUL	Tarih: 04/03/2015
I. Bölüm	
Biçimsel bölüm	
Dersin adı:	Matematik
Sınıf düzeyi:	4
Ünitenin adı:	Sayılar
Önerilen süre:	1 Saat (40')
II. Bölüm	
Dersin işlenişine ilişkin bilgiler	
Hedefler	Paydaları eşit kesirlerle toplama işlemi yapar. Paydaları eşit kesirlerle çıkarma işlemi yapar.
Hedef Davranışlar (öğrenme çıktıları)	Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer ve kurar.
Belirtke Tablosu	* Yapılmamış (Arka sayfa da açıklandı.)
Temel kavramlar ve ilkeler	Kesir, toplama ve çıkarma işlemi Kesirler, paydaları eşit kesirler
Güvenlik önlemleri	Dersin ya da konunun özelliklerine göre doldurunuz. Eğer, ders sırasında sağlık ve güvenlik önlemleri alınması gerekiyorsa bunları belirtiniz.
Kullanılan araç-gereç, eğitim teknolojileri ve kaynaklar	Kalem, tahta, ders kitabı, çalışma kitabı
Öğretme- öğrenme etkinlikleri	(Çokça yazım hatası var)
Dikkat çekme (uygun değil)	3 arkadaş 1 salatalığı aralarında paylaşmak istiyorlar nasıl yardım edersiniz? Olabilir belki ama daha etkili uyancılar kullanılabileceği kesin arka sayfadaki notlara bakabilirsin.
Hedeften haber etme ve güdüleme	Bu basamak doğrudan kazanımları dinlemek davranışların öğrenme- den dışlar. Ancak çok okadın bitir dil kullanmışsın. Daha basit net hatta doğrudan hedef davranışlardaki gibi acıktayabilirsin.
Derse geçiş	Doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemini hatırlıyor musunuz sorusunun sorulması orada ne gibi işlemler yapıyorduk? denmesi. Zaten toplama ve çıkarma dedikten sonra sonuçları olmasını öğrenenler ne cevap vermişlerdir? Bunuş yolu stratejisi, soru yanıt-anlatım yöntemi, beyin fırtınası tekniği.
Bireysel öğrenme etkinlikleri	Öğretmen tahtaya çizilen pastanın dilimlerini öğrencilerle oluşturur (10 parça olacak şekilde) Kesir kavramının, payın, paydanın tanımını sorar. Sonra açıklar.
Grupla öğrenme etkinlikleri	Öğrencilere pay ve paydayı belirlemek için kaç öğrenciye kime hangi parçaların düştüğünü belirtir.
Öğrenmeye rehberlik etme	Öğrencilere pay ve paydayı belirlemek için kaç öğrenciye kime hangi parçaların düştüğünü belirtir.

4. Ünite Kesirlerde Alınmaya / 2. bölüm Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi.
Ünite / Tema / Konu belirtir mi? /
Hedef davranış yazımında iki eylem bir hedefte gösterilemez. Ancak bu öğretim programında standart olarak veriliyor. Sen yazarken bu eylemlerin her birini ayrı birer davranış olarak ifade edebilirsin.
Hangi çalışma kitabı
Çokça yazım hatası var
Et olarak götlemeyi sağlamak için öğrencilere bu öğrenmelerin ne işlerine yarayacağını/ neden öğrencilerinini açıklama lıdır.
Bu basamak doğrudan kazanımları dinlemek davranışların öğrenme- den dışlar. Ancak çok okadın bitir dil kullanmışsın. Daha basit net hatta doğrudan hedef davranışlardaki gibi acıktayabilirsin.
Doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemini hatırlıyor musunuz sorusunun sorulması orada ne gibi işlemler yapıyorduk? denmesi. Zaten toplama ve çıkarma dedikten sonra sonuçları olmasını öğrenenler ne cevap vermişlerdir? Bunuş yolu stratejisi, soru yanıt-anlatım yöntemi, beyin fırtınası tekniği.
Öğretmen tahtaya çizilen pastanın dilimlerini öğrencilerle oluşturur (10 parça olacak şekilde) Kesir kavramının, payın, paydanın tanımını sorar. Sonra açıklar.
Öğrencilere pay ve paydayı belirlemek için kaç öğrenciye kime hangi parçaların düştüğünü belirtir.

artık burada hedef - davranışlarda ilgili öğrenmeler için rehberlik ediyorsun. Örneğin öğrenmeler yoklanıp, etkiler tanımlanıp, yanlışlar düzeltildikten sonra paydaları eşit kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerini nasıl yapacağını işlem adımlarını açıkladığın ve birlikte örnekler kullanarak işlemleri gerçekleştirdiğin basamak.

Burada anlamlı öğrenme gerçekleştikten sonra öğrenciye hedef-davranışı ortaya koyma/çıkarma fırsatının verilmesi gerekiyor. Bu bir soru ile olabilir bu konu için hedef-davranışlara ve düzeylerine uygun (uygulama bsm.) sorular sorulabilir. Varsa etkinlik ve yanıt cevaplar dönüt-düzeltilme yoksa

Performansı (davranışı) ortaya çıkarma	Ekleme- çıkarma işlemleri için öğrencileri yönlendirir. Yanlış cevap veren olursa dönüt verir ,düzeltilme yapar. Anlatır konuyu Çalışma kitabından ek örnekler yaptırılır. Problem durumu oluşturulur bir tane (Kesir verilir onla ilgili problem)	?? pekiştirilebilir.
Geribildirim (dönüt verme) ve düzeltme verme	Gerekli dönüt düzeltmelere başvurulur.	Neyi? Nasıl?
Özet	O günkü yapılanları kısa bir şekilde açıklar öğretmen.	Ek olarak burada öğrenci ortaya performansını koyuyor.
Kullanılan kaynaklar	Ders kitapları dışında varsa kullandığınız kaynakları belirtiniz.	
III. Bölüm		
Ölçme-Değerlendirme		
Ev ödevi verir öğretmen.		
Biçimlendirici değerlendirme	Öğretim sırasında ve/veya öğretim etkinlikleri sırasında gerçekleştireceğiniz değerlendirmeleri açıklayınız.	
IV. Bölüm		
Dersin diğer derslerle ilişkisi	Hangi derslerle varsa açıklayınız.	

Ölçme-değerlendirme kesinlikle ev ödevi değildir. Burada amaç ders sonunda hedeflediğin davranışlara ulaşip ulaşmadığını test etmek. Bunu yaparken belirte tabloların uygulanması ve hedef alan ve başarmalarına uygun değerlendirme teknikleri kullanma gerekir. Ayrıca her bir yavaşlık ekme aracının net, açık, anlamlı ve yazıldığı soru türünün değerlendirme türünün yazım ilkelere uygun olması gerekir!

* 2 no'lu not:

Dikkat çekme etkinliği ya da uyarıları, öğretmenin derse girdiği sırada kullanılır. Amaç: Kendi aralarında konuşan, tartışan, birbirini ile kalemimi silgiyi paylaşmaya çalışan, oyun oynayan, gültü yapan vs. öğrencilerin derse hazır hale gelmeleri için bazen öğretmenin sınıfa girmesi ya da uyarması yeter. Bunun için öğretmenin sınıfa o derste istenecek konuya ya da kazanılacak hedef davranışa uygun bir uyarıcı (resim, model, fiyona, gazete aberi, espri vb.) ile derse başlangıç yaparak öğrencilerin ilgisini ve dikkatini derse çekmek/yönlendirmektir. Bu sebeple yapmayı planladığın etkinliğin etenince etkili olamayacağını düşünüyorum. ~~Bunu daha etkili hale getirebilirdim.~~ Örneğin sınıfa elinde bir tam kek (yalnızca örnek başka birşey de olabilir) ile girebilir. Bu kekin tam yarısını aldığı gibi bir tane öğrenciye geri kalanı da 7-8 öğrenciye bölüştürülebilir.

geniştirilen öğrencilere kek talmadığını, o yüzden yiyeceklerini söyleyebilirsiniz. Bu etkinlik bir nesnenin kütlesini ile de yapılabilir. Öğrencilere kekleri desten sonra yiyeceklerini söyleyip sorularını yontsuz bırakabilir (muhtemelen neden böyle paylaştığımız ile ilgili sorular gelecek ve dikkat diye yönelecektir.) Ders sonunda kek yeniden öğrencilere ^{esit payedekiler için} yarım parçadan kaç dilimin çıkarılması gerektiğini, diğer öğrencilerle birlikte toplamda kaç dilimin olduğunu sorabilirsiniz.

Dikkat çekme etkinliğinde kullanacağın uyandırıcı fiziksel uyandırıcı olmak zorunda değil aykırı uyandırıcı (örneğin, tahtaya dersle ilgili öğrenenmişler olduğunu düşündüğü bir en koşul öğrenme ile ilgili yalnız bir soru sorması ya da soruyu yalnız çizmesi, her zamanki gibi sandalyesine değil yere oturması, grafiği çizmesi, vs. ya da öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olan bir diğer yol sevgi, nefret, mutluluk, üsente gibi duyguları içeren materyallerin kullanılması nötr (herhangi bir duyguyu ifade etmeyen) materyallerden daha çok ve cabuk dikkat çeker.

Konu bir etkinlik ya da uyandırıcı kullanmaya uygun değilse uyarı niteliği taşıyan vurgulu ve biraz yüksek bir ses tonuyla "bu söyleyeceğim çok önemli", "şimdi kurayın bakın" gibi sözler kullanılabilir. Sınıf düzenini değiştirebilir vs..

* Belirtke tablosu, verilen bir düzeydeki dersin (örneğin, 4. sınıf Matematik Dersi) öğretim programında yer alan hedef-hedef davranışlarla, program içeriğinin iki boyutlu bir çizelge-de gösterilmesidir.

* Ders planının olmasa olmaz parçalarından biri olmasının en önemli nedenleri:

- Hangi Ünite/konu/temada hangi düzeyde hedefin daha ağırlıklı olduğunu ortaya koyar.

- Ünitelerin önemini gösterir, düzenlenecek öğrenme yaşantılarının seçimini rehberlik eder.

- Değerlendirmede kullanılacak soru sayısını ve düzeyini gösterir.

- Öğretmenin yol haritasıdır.

- En önemlisi de ölçme araçlarının kapsam geçerliğini sağlamada rehberlik eder. Buna uygun kullanılan bir değerlendirme aracının sonuçları da öğrenilen eksiklerini belirlemeyi sağlar.

Bu plan için nasıl hazırlayabiliriz bakalım: Öncelikle öğretim hedeflerimizin belirlenmesi ile başlayacağız, ikinci olarak ders içeriğini belirleyeceğiz ve son olarak hedef davranışların hangi alan ve basamakta olduğunu belirleyeceğiz.

1. Öğretim hedeflerimizi : a. Paydaları eşit kesirlerle toplama işlemi yapar.
(tablonun üst ve yatay kısmına) b. Paydaları eşit kesirlerle çıkarma işlemi yapar.

2. Ders içeriğimizi : Paydaları eşit kesirlerde toplama işlemi
(Sol-dikey sütuna) Paydaları eşit kesirlerde çıkarma işlemi

3. Hedeflerimizin alan ve basamakları: a. Bilişsel alan / Uygulama basamağı.
(Hedef ve içeriklerimizin kesitsizlikleri alan) b. Bilişsel alan / Uygulama basamağı.

Şimdi belirtke tablomuzu hazırlayabiliriz.

		Bilişsel Alan							
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	
Hedef İçerik									
Kesirlerde toplama işlemi.	ya da Paydaları eşit kesirlerle toplama iş.			X				1	
Kesirlerde çıkarma işlemi.	ya da Paydaları eşit kesirlerle çıkarma işlemi			X				1	
	Toplam.			2				2	

hedef-davranışlara kazandırmada ise kullanılacak içeriği ya da konuları gösterir.

öğrenilecek olan davranışları gösterir. x ya da a, b veya sayı ile gösterilebilir.

Bilişsel alan / Uygulama basamağı. Bilişsel alan / Uygulama basamağı. Bilişsel alan / Uygulama basamağı. Bilişsel alan / Uygulama basamağı.

Esra Bayar (8. hafta)

28 04 2015

Ders Planı :

- 88 = Gelişimden gereken aşamalar var ancak gerçekten özenli bir plan teşekkül ederim. Harikadır! Esra
- Bilişimsel Bölüm: (1) ✓
 - Hedef-hedef davranışlar (1) ✓
 - İçerinin örgütlenmesi: (5) ✓
 - Belirtke tablosu: (4) ✓
 - Temel kavramlar, ilkeler ve gerekli ön koşul öğrenmeler: (3) ✓
 - Kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler: (2) ✓
 - Kullanılacak araç-gereç ve materyaller: (2) ✓
 - Dersin diğer derslerle ilişkisi: (2) ✓
 - Öğretme-öğrenme etkinlikleri:
 - Dikkat çekme etkinliği: Çok iyi Esra'cıyım. Söz ettiğin fotoğrafları da planının arkasına eklemelisin. (8) ✓ (Fotoğrafları slayt olarak göstermişsin, gayet iyiler!)
 - Hedeften haberdar etme: Gayet iyi. (1) (Söyleyecek birşey yok.)
 - Önkoşul öğrenmeleri yoklama: (1) (8) ✓
 - İpuçları (işaretleri) sunma: Bunun için soruları kullanmışsın, resimler de var. (8)
 - Öğrenmeye rehberlik etme: Buradaki soruları genişletebilir yani arttırabilirsin. Öğretim sürecinin kalbi çünkü burası. Etkinlik kullanabilirsin, örneğin problem senaryoları yazabilir, bunları hangi kuramların nasıl çözülebileceği ile ilgili tartışmaları yönetebilirsin. Anlama düzeyindeki hedef-davranışların için uygun olabileceğini düşünüyorum. (7)
 - Böyle güzel bir planın içinde bu kısım birazcık sayıf kalmış.
 - Performans davranışı ortaya çıkarma: Burada tam olarak neyi tartışacakları net değil. Belediyenin gerçekleştirdiği etkinliklerle ilgili bir problem mi söz konusu? Ya da kamuoyunun yerel yönetime etkisinin nasıl olduğu mu tartışılacak? Yapacağın etkinliğin hedef-

davranışlarda bir karşılığı olmalı. Burada öğrenmeye rehberlik ettiğin hedef-davranışların, öğrenci tarafından ortaya konulmasını isteyeceksin, sonuçların ve etkinliklerin bu amaçlara uygun olmalı. (7)

- Kalkılığı ve transferi sağlama: Kullanılabilir görünüyor. Burada yetki ve görevleri kendileri üzerinden doğru açıkladıklarını kontrol et. (4)

- Özet: Burada senin planının özeti değil, istediğin dersin özeti sunman bekleniyor. Hedef-davranışlar göz önünde bulunduruldu. (0)

günde vurgulanması gereken temel noktaları ifade edebilirsiniz.

- Ölçme-değerlendirme: Hedef davranışlara uygun görünüyor, sonuçlar açık ve anlaşılır, soru türüne uygun. $6+3+5+4$

Soru ekini de gördüm. (4) (8) ✓
Başarılı Esra! Teşekkür ederim!

Esra Bulgak (4. hafta)

06 Nisan 2015

Esra'cığım planındaki hedef davranışların beceri alanlarına bir bakma-
mız (a) Hedef - davranışlar:

- (a) 1. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. (öğrenme alanı: Okuma, Konu: Okuduğunu Anlama) (kazanım)
- (b) 2. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. (ÖA: Okuma, Konu: Okuduğunu Anlama)
3. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. (ÖA: Okuma, Konu: Okuduğunu Anlama)
4. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar. (öğrenme alanı: Yazma, Konu: Kendini yazılı olarak ifade etme.)

⇒ İçeriğin örgütlenmesi:

+ Okuma
- Okuduğunu Anlama

+ Yazma
- Kendini yazılı olarak ifade etme

		Bilişsel Alan		
		Anlama	Uygulama	Toplam
Okuduğunu Anlama	a, b, c	-	3	
Kendini yazılı olarak ifade etme	-	d	1	
Toplam	3	1	4	

- Belirtke tablonun bilişsel basamakları doğru olmuş ancak içerik (konu) doğru örgütlenmemiş ya da belirtilmemiş. Yukarıda belirttiğim gibi yapılabilir.

Notlar:

- Yazı yazmayla ilgili son hedef davranışında (4. hedef-d.) analiz katamagında yer aldığı belirtilmiştir. Ancak bu davranış analiz katamagında yer almaz. Çünkü analiz/çözümleme bir materyalin (yeni var olan bir şeyin) onu oluşturan parçalarına ayrılması, ayrılan parçalar ya da birimler ile bütüncül ilişkisinin belirlenmesi ile ilgilidir. Ayırıştırma, düzenleme, irdeleme ile ilgili bilişsel süreçleri içerir. Burada ise duygu ve düşüncelerini anlatan yazılar yazmaktan söz ediliyor. Bu davranış yazma öğrenme alanına ait ve bir işlem gerektiren bir davranış bu sebeple bilişsel alan - uygulama basamaklarında bir davranış olarak değerlendirilmelidir.

(2)

* **Hedef-davranışımız (TEMEL AMACIMIZ):**

"Öğrenciler bir metin esliğinde (ya da yardımıyla) okuduğunu anlama becerisi ile ilgili üç hedef-davranış ve kendini yazılı olarak ifade etme ile ilgili bir hedef-davranış kazandırmak. Bu nedenle etkinliklerimizin, sorularımızın, metnimizin, değerlendirmemizin hedefleri referans alıyor olması gerekiyor. Bunları referans olurken planladığımız etkinlik ve soruların belirlenmiş tablosunda belirttiğimiz düzeyde - (örneğin, hedef-davranış, anlama basamağında ise etkinliğimizin analiz basamağında bir beceriyi ölçüyor olması amacımıza uygun olmadığını gösterir. Etkinliğimizin de hedefe uygun basamağında yani anlama basamağında bir beceriyi ölçmesi gerekiyor.) - ve oranda - (yani okuduğunu anlamadaki her bir hedef davranıştan birer soru soruyorsak, amacımıza uygun 'oranda' ölçtüğümüzü gösterir. Örneğin, birinci hedef-davranıştan 3, ikinciden 5, üçüncüden 6 soru sormamız kapsam geçerliliğinin olmadığını gösterir. Sorularımızın oranının, konuların / hedef davranışların ağırlığını dikkate alarak) - hazırlanması gerekir.

* Bu sebeplerle dikkat çekme etkinliğinin uygun olup olmadığından emin değilim. Okuduğunu anlama ve kendini yazılı olarak ifade etme ile ilgili davranışları işaret eden bir etkinlik olabilir miydi?

* **Hemen bir örnek verelim:** Sınıfa girildi ve herkesin sınıfta konuştuğunu, dikkatlerinin dağıldığını farkettim. Öğrencülerden birkaçını seçtim ve onlara "Öğrenimden bir kaç cümle ile bu derste neler öğrendiğinizi yazmalarını isteyeceğim. Öğrenciler tamamladıkları sonra (belirli bir süre verilebilir)

(3)

Peki şimdi yazdıklarımızı bir kenara koyalım, diyerek dersin öğrenme amacından söz edebilir. Bunları öğrenmelerinin ne işlerine yarayacağı ya da bunu nasıl kullanabileceklerinden söz edebilirsiniz. Belirlediğiniz metinle ilgili etkinlikleri tamamladıktan sonra öğrencilerin yazdığı metinlerden bir kaçını hedef davranışları ortaya çıkarmalarını isteyebilirsiniz.

• Örneğin bir öğrencinin yazdığı metnin başlığını arkadaşlarına söylemesini ve diğerlerinin de metnin içeriği ile ilgili tahminde bulunmalarını ya da öğrencilerden birinin metni ile ilgili yaptığı resmi arkadaşlarına göstererek metnin içeriğini tahmin etmelerini isteyebilirsiniz. Bu dersin kapanışı için de uygun bir etkinlik olabilir. Böylece dersin başlangıcı ile de bir bütünlük olur.

• **Ön koşul öğrenmeleri yoklarken:** Öğrencilerin nasıl dinlemeleri gerektiğini okuma amacını nasıl belirleyeceklerini, (noktalama işaretlerine) nelere dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili sorularla ön bilgileri yoklayabilir. Muhtemelen sizin hedef davranışlarından daha önce kazanmış olmaları gereken hedef davranışlar bunlar. Çünkü zaten okuma amacını belirleyemiyor ya da noktalama işaretlerine uygun okuyamıyorsa, duyduğu şeyi anlayamayacaktır.

• **İpuçları:** Metnin içeriğini tahmin edebilmelerini sağlamak için kullandığınız resim, başlık ip ucu olabilir.

• **Değerlendirme:** Burada hedefe uygun bir ölçme yaptığınız için 6 puan veririm. Ancak öğrenciler bu metinleri yazdıktan sonra ne olacak. Bu metinleri nasıl değerlendireceksin. Bunlara ilgili bilgiyle

Ek 10: Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Öğretim Uygulamalarına Verilen Dönüt-Düzeltilmelerden Örnekler

(64) = 22.04.2015

Melek - 7. hafta - Uygulama

(5) Dikkat çekme etkinliğinin çocukları etkisi altına almış.
Bu harika! Hoşlarına da gitmiş.
Hedeften haberdar etmiş ve bu dersin sonunda neleri

(5) öğreneceklerini, neleri anlamlarını kolaylaştıracağını açıklamışsın.
Ön koşul öğrenmeyi ykleme: bir önceki dersin bir tetarını yaparak hatırlatmışsın öğrencilere ✓ 😊
Burada küçük bir önerim olabilir. Dersi çok az sayıda kelime ile yönetmeye çalışıyorsun. Bu nedenle de geçişler kopuk oluyor. Bunun için zaten çokça kitap okumaya başladığını biliyorum. Seni takdir ediyorum. Hem kendi gelişimin hem de mesleğinin gerçeklerini yerine getirmek için çalışıyorsun. Ama akut çözüm üretmek için şöyle yapabilir misin? İşleyeceğin konu ile ilgili (özellikle + bu dersler ^{diğerlerine göre} daha yoğun içeriğe sahip) olması gerekenden, işleme gerekenden fazlasını okuman, bu konudaki bilgini derinleştirmen sınıfta sıkıştığın zamanlarda imdadına yetişecektir!
(Anlatmın, çok kesik devam ediyor, mutlaka derinleştirmiş!)
(11) Bunlara ek olarak öğrencilere sorduğun sorular daha nitelikli olması gerekiyor. Söylenek istediğim sadece soru sormuş olmak için değil onları gerçekten düşündürdürebilmek için sormalısın. Bu niteliğe sahip soru sorabilmek için de planda sırasında farklı soru tipleri ve ^{farklı} düzeyde sorular hazırlamanı istiyorum. Bu hafta için sorularını çok daha nitelikli ve hedef davranışlarına uygun şekilde bekliyorum.

(3) Dönüt-düzeltilme öğrencilere verdikleri cevapları ardından yanıtına yaparak karşılık vermesi (dağılırsa) önemli ama bunu tek kelime ile değil de "senin de söylediğin gibi milletvekilleri iş başına seçimle gelirler" gibi temenleyebilirsin. Bu gibi onaylamalar, düzeltmeler aslında dersin bir aküsü sahip olmaya da yardım eder. Dönüt düzeltme ve pekiştirmelerin zaman zaman çok iyi ama bazen üstün körü (tanım deyip geç biliyorsun). Tutarlı bir tavır izlemen ve kararlı davranış önemli

Dönüt-düzeltilme puanı.

→ Öğrenciler, yeni etkinliklere giriş sırasında biraz fazla hareketlenip, dağılırlar. Bunun nedenini düşündüğümde ve gözlediğimde şunu söyleyebilirim: Yeni etkinliğe başlarken ^{yüküyle} ~~yüküyle~~ yapılacaklar, ayrıntılı olarak açıklanarak, onlardan beklentilerini, serin yapacaklarını amaçları kısaca ifade etmek ve sonra yönergeleri vermek karmaşasını engelleyebilir.

↑
④
③ → Öğrenci katılımı ile ilgili çok fazla sorun olmuyor. Zaten ilgilenmeyi başardığın için de sık sık keyif alıyorlar (her ne kadar zaman zaman dağılırlarda bu uzun sürmüyor)

③ → Kullandığın istasyon tekniği ardından öğrencileri yalnızca alkışlatmayıp, dönüt-özetleme-pekiştirme de vermelisin.

① B.12 → Özet yok.

④ → Değerlendirmeyi ödev olarak vermişsin ancak bunu kontrol etmen gerekir. Puanlamasını yaparsan kullanabilirsin.

B11.4

B13.3

B14.4

B15.5

B7.8

B8.8

Fulya Çeren - 7. hafta.

Bir önceki dersi hatırlatarak sınıfa girmen (dersle daha doğrusu) anlatacağın konu açısından başarılı olmuş. Çünkü işleyeceğin " canlıların yaşam alanları" konusu bir önceki haftanın " canlı - cansız varlıklar" konusunun devamı niteliğinde.

Ancak soursunu şöyle sıralayabiliirdin!

- Hayvanat bahçesine giden var mı?

- Neler gördünüz burada?

- Hangi hayvanlar vardı?

* Saydıkları hayvanlardan sonra belki şöyle devam edebiliirdin:

- Penguen var mıydı? Ya da kutup ayısı?

* Yok cevabından sonra:

- Neden birçok hayvan varken bunlar yoktu? diyerek canlıların farklı yaşam alanları olduğunu farketmelerini ve her yaşam alanındaki canlılardan, çevre şartlarından söz edebiliirdin. 😊

Yüklenirici sorular ve cevaplarını senin verdiğin sorular onların düşünmelerini desteklemeyecek ve bunun için cesaretlendirmeyecektir. Dolayısıyla hatırlama düzeyinde kalan bilgi işlenmediği için unutulması kolaylaşacaktır. Bilgiyi doğrudan aktarmak yine aynı şekilde anı işin için katmadığı için aktif öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı sağlamıyor.

Hedeften haberdar etmen güzel. Bu derste ne yapacağınızı bastan açıklaman önemli.

"Ön koşul öğrenmeleri canlı ve cansız varlıklarla ilgili sorularla yaptım."

Dönüt-düzeltmelerin daha uygun hale gelmiş. Yalnızca düzeltme vermemiş aynı zamanda genişletici dönütte vermişsin. Öğrencilere, ^{onları} duyduğunu olduğunu hissettirmen ayrıca etkili. Sınıftaki duruşun, yürüyüşün, el kol hareketlerin ve mimiklerinde herke gelişmeler görüyorum ve çok mutlu oluyorum. Alan bilgin önceki haftalara oranla ^{daha} iyi.

isteyebilirsin.

* **Alternatif davale:**

Performansı ortaya çıkarmak için aşağıdaki gibi bir etkinlik yapabilirsin:

* **AMA ÖNCE HEDEF - DAURANSLARIMIZA UYGUN OLMASI GEREKİYOR. ⚠️**

(Senin etkinliğindeki sorular hatırlama düzeyini ölçüyor.) Bu sebepten uygun değil. Bunu yine yapabilir ancak devamında öğrenme düzeyine çıkan sorularla tamamlayabilirsin.

→ * Bir canlıın özelliklerini açıklayıp tek tek:

- Uzun tüyleri var.

- Kalın " " "

- Vücudu kalın yağ tabakasına sahiptir.

- Akciğer solunum yapar. yada ...

Bir başka canlı için,

- ayakları perdelidir gibi bir canlıya ait birkaç özelliği belirtip bu canlının hangi yaşam alanında yaşıyor olabileceğini tahmin etme enini isteyebilirsin.

* Özeti daha ayrıntılı (birkaç cümleyle) yapabilirsin.

* Değerlendirme için hazırladığın sorular sınıfıta da yapılabilmiş. Ama sorun değil. Bunu söylemenin nedeni değerlendirme sürecini öğrenmeden dersin bitmesi ve bir sonraki derse planlanan öğrenilenin seviyesi ile ilgili net bir fikre sahip olmayacak olması.

* **Konaklık ve transfer için**

↓
öğrencilerini farklı durumlarda

kültürlerini sergileyecek
akustik malar, sınıflar
kullanabiliriz. 😊

6 Hafta - Uygulama

①

Öğretmenin sınıfa müdahale etmesi hiç hoş değildir. Böyle durumlarda "hocam, ben halledelim" diye bilgin. Dersin önce müdahale etmesini, sınıf yönetimi ile ilgili sorunları çözebilme becerisini de geliştirme gerekliliğini söyleyebilirsiniz.

- Dikkat çekme etkinliği çok daha farklı yapılabilir Mustafa. En basiti sınıfa bir litre süt ve ökeleli bir kap getirebilirsiniz. Önce ökeleli kaba hiç ortaya çıkarmadan öğrencilere size süt (ya da su) getirdim, dese ki isterseniz önce dersleri iyice anlarsanız, sağlıklı beslenmeye yardım etsen (gibi örnekler) dersin. Arkasından "ama kutu süt alsaymışım daha iyi olurmuş, şimdi bu sütü nasıl buluşturabilirim size bilmiyorum diğerk dese gibi yapabilirsiniz. Senin sınıf ettiğin gibi etkinlikler öğrenciden çok daha uzak (bu konular) ve yabancı kalabilir. Süt sadece bir örnek öğrencilerin çok sevdiği herhangi bir sıvı kullanabilirsiniz. (santur)

Dikkat çekme etkinliklerini de diğer öğretim etkinliklerini de planlarken ne kadar ilgi çekici, çocuklarda merak uyandıran özelliklere sahip olup olmadıklarına daha çok dikkat etmelisin. Etkinlikleri hazırlarken "ben bu sınıfta olsam, bu dersin nasıl işlenmesini isterdim, ders nasıl zevkli ve keyifli geçirdi?" sorularını mutlaka sor kendine! Çabamın farkındayım ancak etkinliklerini planlarken üzerinde çok zaman harcamadığını düşünüyorum Mustafa.

Biraz daha çocuk olup bakasan ~~iseteceğin~~ konuya çok daha yaratıcı brentimler yapacağını eminim 😊 Çocuklar gibi soru sormaktan başlayabilirsin konuyu eline aldığında ya da hedefleri. Neden? Bununla başlayabilirsin. Neden öğrenmek için buru? Akılma gelir bütün örnekleri düşünmeden yapıp, sonra bunları üzerinde tek tek düşünürün. İmin gerekli olduğuna inandığın sorulara vardığında etkinliklerin niteliğini

değişeceğine eminim.

Hedeften haberdar etme:

"Burada focukları:

"Su, süt, meyve suyu gibi sıvılar nasıl ölçeceğimizi, ölçerken kullanacağımız birimleri ve bu birimler arasındaki ilişkileri öğreneceğiz. Bunları bilmek birçok yerde hayatımızı kolaylaştırır. Örneğin içeceğimizi düşünürken suyun miktarını ayarlarken, annemizin kek yapmasını istediğimizde, kullanacağı malzemelerin oranını ayarlarken, kardeşimizin biberanına koyacağı soto ayarlarken, arabalara benzini doldururken ne kadar kayulması gerektiğini belirlerken kullanırız." gibi

* Bu hafta sınıf hakimiyeti biraz daha iyi Mustafa kendine daha çok güvenen bir Mustafa izledim.

Ama sen tahtada son çözümler sınıf arkada kaynıyor. Buna biraz daha özer göstermen gerekecek. Çok uzun süre tahtaya dışarı olman (öğrencilere sırtın dönük olması)

dikkatlerin dağılmasına neden oluyor. Sınıfta karmaşa varken ve öğrenciler gürültüyle ders izlemeye devam ediyorsun.

Önce sınıfta öğrenme ortamını düzenlemen, sessizliği ve düzeni sağlaman gerekiyor. Lütfen, sınıf dinlemeye hazır olmadan

dersi sürdürme!

- 30 saniye öğrenme: (4) - ipuçları: (3)
- dikkat - dikkat: (2) - öğrenci katılımı: (3)
- rehberlik etme: (2)

Senden gelecekte hafta için istediğim en önemli şey

sınıf yönetimini üzerine eylesen! Bu şekilde istediğin derin verdiğin pekiştireceğin, Mustafa sınıf hakimiyetini nasıl sağlayabileceğini sen izlediğin derslerin değerlendirilmesini!

B14: (3)

B15: (3)

Mustafa sınıf hakimiyetini nasıl sağlayabileceğini sen izlediğin derslerin değerlendirilmesini!

akademisi ort. çıkış: (7)
* sınıf. dikkat: (2)
perf. ort. çıkış: (3)
kayulak transfer: (3)
Bzet: (2)
sınıf yönetimi (B13): (2)

ÖZGEÇMİŞ

- 1. Adı Soyadı** : Lili Hurioglu
2. Doğum Tarihi : 04.08.1982
3. Unvanı : Araştırma Görevlisi
4. Öğrenim Durumu : Yüksek Lisans

Derece	Üniversite	Alanı	Yılı
Lisans	Çukurova Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği ABD.	2004-2008
Yüksek Lisans	Çukurova Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği ABD.	2008-2010
Doktora	Çukurova Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim ABD.	2016

5. Akademik Unvanlar

Arş. Gör. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2008- devam etmekte.

6.1. Yüksek Lisans Tezi

Bal, L. (2010). Antisosyal İnanç ve Tutumlar Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*

7. Yayınlar

7.1. Diğer Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Tümkaya, S., **Bal, L.**, Karaçoban, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretme Özyetkinlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 412-424.

7.2. Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Tümkaya, S., **Bal, L.** (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
2. Tümkaya S., **Bal L.**, "Öğretim Elemanlarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt.22, ss.243-256, 2013

7.4. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

1. **Bal, L.**, Yanpar Yelken, T., Öğretmen Adaylarının Demokratik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, 5-8 Ekim 2011.
2. Doğanay, A., **Bal, L.** Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algılarını Yordayan Değişkenlerin Analizi. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu. Marmara Üniversitesi, İstanbul, 20-22 Nisan 2012.
3. **Hurioğlu, L.**, Efendioğlu A. Two Different Types of Worked Examples: Enhancing Problem Solving Skills of Teacher Candidates in Measurement and Evaluation Course. The Third International Congress on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Higher Education, Çukurova University, Adana, 22-24 Ekim 2015.

7.5. Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

1. Tümkaya, S., Bal, L., Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi, Muğla (Poster Bildiri).
2. Tümkaya, S., Bal, L., Öğretim Elemanlarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 16-18 Eylül 2010, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Lefkoşa.

7.7. Diğer Bilimsel Etkinlikler ve Deneyim

1. 28-30 Haziran 2007, European Affective Education Network, Affective Education in Action, Çukurova University, Adana.
2. 16-20 Haziran 2007, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
3. 13-15 Eylül 2006, 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
4. 16-18 Eylül 2010, 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Lefkoşa.
5. 27-29 Mayıs 2011, Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), Swissotel, İstanbul.

6. 5-8 Ekim 2011, 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
7. 20-22 Nisan 2012, Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
8. 16-19 Nisan 2015, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
9. 22-24 Ekim 2015, The Third International Congress on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Higher Education, Çukurova University, Adana.
10. 26-27 Kasım 2015, Değerlendirici Eğitimi Çalıştayı, Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

8. İdari Görevler

8.1.1. Yurtiçi Görevlendirmeler

1. **Şubat 2012-Haziran 2012** Hükümlü ve Tutuklulara İlişkin İşbirliği Protokolü Çerçevesinde Üniversitemiz Protokol Yürütme Kurulu Tarafından 11.10.2010 tarihinde imzalanan protokol kapsamında görevlendirme.

9. Atıflar

1. Yavuz, G., Arslan, C., & Gulden, D. C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1630-1635.
2. Pepe, K. (2013). Researching the Foreign Language Learning Styles of Students in Different Departments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 260-266.
3. Durukan, Ü. G., Batman, D., & Yiğit, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).
4. Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).

10. İletişim Bilgileri

- a. E-Mail: drilihurioglu@gmail.com
- b. Telefon: 0531-944-49-20