

**KLİNİK UYGULAMALARIN ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ  
BECERİLERİNE, ÖZYETERLİKLERİNE VE MESLEKİ  
TUTUMLARINA ETKİSİ**

**ADNAN TAŞGIN**

**Doktora Tezi**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU**

**2015**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

KLİNİK UYGULAMALARIN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME VE  
ÖĞRETME SÜRECİ BECERİLERİNE, ÖZYETERLİKLERİNE VE  
MESLEKİ TUTUMLARINA ETKİSİ

(The Effects of Clinical Practices on Pre-service Teachers' Skills in Learning and  
Teaching Process, Self-Efficacy and Professional Attitudes)

DOKTORA TEZİ

**Adnan TAŞGIN**

Danışman: Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

**ERZURUM**  
**Ekim, 2015**

## KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU danışmanlığında, Adnan TAŞGIN tarafından hazırlanan “Klinik Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Becerilerine, Özyeterliklerine ve Mesleki Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışma 16/10/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Erdoğan KÖSE

İmza: .....

Danışman : Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman MERT

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

İmza: .....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16 Kasım 2015

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum ‘‘Klinik Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Becerilerine, Özyeterliklerine ve Mesleki Tutumlarına Etkisi’’ başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.  
Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda
- uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

16. / .11. /2015

Adnan TAŞGIN

# ÖZET

## DOKTORA TEZİ

### KLİNİK UYGULAMALARIN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ BECERİLERİNE, ÖZYETERLİKLERİNE VE MESLEKİ TUTUMLARINA ETKİSİ

**Adnan TAŞGIN**

**2015, 225 Sayfa**

Klinik uygulama çalışmaları, kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurarak mesleki yeterlikleri kazandırma potansiyeli nedeni ile beceri eğitiminde öne çıkan bir tıp eğitimi yaklaşımı olmakla birlikte, giderek daha fazla eğitim bilimleri araştırma eğilimleri içerisinde yer almaktadır. Bu çalışma ile de klinik uygulamaların öğretmen eğitiminde kullanılabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma ile öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılan bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamında sistematik bir biçimde uygulama fırsatı sunan klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Solomon dört gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deneysel süreçte, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretme ve öğrenme süreci yeterlik alanı içerisinde yer alan, *etkinlik planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, sınıf dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* yeterlik alanlarını kapsayıcı bir program hazırlanmış ve işe koşulmuştur. Araştırmanın verileri, öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri formu, mesleki tutum ölçeği ve özyeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve tek yönlü kovaryans analizi yapılmıştır.

Bulgular klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine, mesleki tutumlarına ve özyeterliklerine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları Klinik Uygulamaların öğretmen eğitiminde kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmada etkili bir alternatif yaklaşım olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Klinik uygulama, öğrenme ve öğretme süreci, tutum, özyeterlik.

# ABSTRACT

## DOCTORAL DISSERTATION

### THE EFFECTS OF CLINICAL PRACTICES ON PRE-SERVICE TEACHERS' SKILLS IN LEARNING AND TEACHING PROCESS, SELF-EFFICACY AND PROFESSIONAL ATTITUDES

Adnan TAŞGIN

2015, 225 Pages

It is seen that clinical practice studies while a medical education approach featured on skills training is seen because of its potential in building professional competency by filling the gap between theory and practice, it have been gradually taking its place in the research approaches of educational sciences. This study is aimed to bring out the fact that clinical practice can be used in teacher education.

The effects of the clinical practices providing the opportunity for pre-service teachers to practice the skills and knowledge gained to them within the process of pre-service teachers training to practice systematically in real classroom environments on skills of learning and teaching process of pre-service teachers, self-efficacy and professional attitude has been examined in this study.

The Solomon Four-Group Experimental Design was used in the study. The participants of the study were consisted of 64 pre-service teachers who were students in pre-school education program and attended at the Teaching Practice II course in the spring term of 2013-2014 academic year. During experimental process, a schedule of clinical practices was prepared and practiced. The content of this schedule consisted of the learning and teaching process proficiency which is one of the general proficiencies of teaching profession prepared by the National Ministry of Education. This learning and teaching process proficiency are to plan *activities, to prepare material, to arrange the learning environments, to design out-class activities, to vary instruction considering individual differences, to manage time and behavior*. The data of the study were collected with the learning and teaching process proficiencies form, profession attitude scale, and self-efficacy scale. In the analysis of data independent sample t-test, one way analysis of variance and one-way analysis of covariance, which are ones of the parametric tests, have been made.

Findings indicate that clinical practice have positive effect on learning and teaching process profencies, professional attitudes, and self-efficasies of teacher candidates. The results of the study reveal that clinical practice is an effective alternative approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education.

**Key Words:** Clinical practice, learning and teaching process, attitude, self-efficacy.

## ÖN SÖZ

Gelişen ve değişen dünyada rekabet edebilmenin bir şartı da bilgi üretmektir. Bilgi üretebilmek için de eğitime ayrı bir önem verilmesi ve eğitimin desteklenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde de en önemli öğelerin başında öğretmenler gelmektedir. Bu kadar önemli bir görevi bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesi için, geleneksel uygulamalardan ziyade öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapabildikleri bir sisteme geçilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Son yıllarda öğretmen yetiştirmede yeni uygulamaların olduğu bilinmektedir. Bu uygulamalar daha çok öğretmen eğitiminde niteliğin artırılmasına yöneliktir. Eğitimde niteliğin artırılması hedefleniyorsa, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen eğitiminde kaliteyi artırma yolları aradığı bilinmektedir. Bu yeni uygulamalardan biri de öğretmen eğitiminde klinik uygulamalardır. Klinik uygulamaların temel çıkış noktası ise tıp eğitiminde uygulanan beceri eğitiminin öğretmen yetiştirme sisteminde de kullanılarak öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmektir.

Bu bağlamda bu araştırma kapsamında da klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisinin araştırılması düşünülmüştür.

Araştırmanın her aşamasında destekte bulunan ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na, bilgi ve deneyimlerinden sürekli olarak faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL, Doç. Dr. Erdoğan KÖSE, Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ, Doç. Dr. Osman MERT, Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA ve Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e, araştırmaya yaptıkları yapıcı eleştirilerden dolayı ana bilim dalı araştırma görevlisi arkadaşlarıma, araştırmaya sağladıkları katkılardan dolayı öğretmen adaylarına ve bu araştırma sürecinde göstermiş oldukları sabır ve desteklerinden dolayı aileme, eşime ve kızım Zeynep'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca katkılarından dolayı TUBİTAK'a (TUBİTAK-BİDEB-2211- Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı-Doktora) teşekkür ederim.

**Adnan TAŞGIN**

**Erzurum 2015**

## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	I
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖN SÖZ.....	V
TABLolar DİZİNİ.....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XII

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1.GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.3.Araştırmanın Hipotezleri.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	5
1.5.Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
1.6.1. Klinik Uygulama.....	6
1.6.2. Öğretme ve Öğrenme Süreci.....	6
1.6.3. Tutum.....	6
1.6.4. Özyeterlik.....	7

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ</b>	
<b>ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>8</b>
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	8
2.1.1. Öğretmen Yetiştirme.....	8
2.1.2. Öğretmen Eğitiminde Uygulama .....	16
2.1.3. Klinik Uygulama.....	23
2.1.4. Öğretmen Eğitiminde Klinik Uygulama .....	29
2.2. Araştırmayla İlgili Yapılan Çalışmalar .....	53



2.2.1. Öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalar .....	53
2.2.2. Öğretmenlik mesleği tutumuna ilişkin yapılan araştırmalar .....	56
2.2.3. Öğretmen özyeterliğine ilişkin yapılan araştırmalar .....	59

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>62</b>
3.1.Araştırmanın Modeli .....	62
3.2. Çalışma Grubu .....	65
3.3. Veri Toplama Araçları .....	66
3.3.1. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu.....	67
3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği .....	70
3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği .....	72
3.4. Verilerin Toplanması ve Çalışma Gruplarının Oluşturulması .....	73
3.5.Verilerin Analizi.....	73
3.5.1.Öğrenme ve öğretme süreci yeterliklerine ilişkin homojenlik ve normallik analizleri .....	74
3.5.2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine ilişkin homojenlik ve normallik analizleri .....	79
3.5.3.Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin homojenlik ve normallik analizleri ....	81
3.6.Deneysel İşlem Süreci.....	86
3.6.1. Deneysel İşlem Öncesi Yapılan İşlem Basamakları .....	86
3.6.2. Deneysel İşlem Esnasında Yapılan İşlem Basamakları .....	87
3.6.3. Deneysel İşlem Sonrasında Yapılan İşlem Basamakları.....	89
3.7. Klinik Uygulama Programı .....	89
3.7.1. Dönem Programı .....	90
3.7.2. Tanışma .....	90
3.7.3. Dersi Planlama .....	91
3.7.4. Materyal Hazırlama.....	92
3.7.5. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme .....	93
3.7.6. Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme .....	94
3.7.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme.....	95
3.7.8. Zaman ve Davranış Yönetimi .....	96

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>99</b>
4.1. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri üzerine etkisinin ön test kodeğişkeninin kontrol edilerek incelenmesi .....	99
4.2. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine etkisinin ön test kodeğişkeninin kontrol edilerek incelenmesi ..	111
4.3. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri üzerine etkisinin ön test kodeğişkeninin kontrol edilerek incelenmesi .....	115

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>124</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	124
5.2. Öneriler .....	130
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	130
5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	130
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>131</b>
EK-1. Klinik Uygulama Rehberi .....	167
EK-2. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu .....	200
EK-3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	202
EK-4. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği.....	204
EK-5. Klinik Beceri Eğitiminde Koçluk Belgesi.....	206
EK-6. Ölçek İzin Mailleri .....	207
EK-7. Araştırma İzin Yazısı.....	208
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>211</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Türkiye’de Bazı Öğretmen Yetiştirme Programlarının Teorik- Uygulamalı, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Dağılımı....	18
Tablo 2.2. Klinik Öğretmen Yetiştirme Programı İle Geleneksel Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması.....	41
Tablo 3.1. Solomon Dört Grup Modeli Simgesel Gösterimi.....	63
Tablo 3.2. Solomon Dört Grup Modeli Etkililiğinin Saptanması İçin Yapılacak Karşılaştırmaların Simgesel Gösterimi .....	63
Tablo 3.3. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	64
Tablo 3.4. Araştırma İçin Oluşturulan Deney ve Kontrol Gruplarının Simgesel Görünümü.....	65
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri, Mesleki Tutum ve Özyeterlikleri Ön Testlere İlişkin t-testi Sonuçları.....	66
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Ön Test Homojenlik Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Son Test Homojenlik Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	77
Tablo 3.10. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri.....	78
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Homojenlik Testi Sonuçları.....	79

Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	80
Tablo 3.13. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri.....	80
Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Homojenlik Testi Sonuçları.....	81
Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	82
Tablo 3.16. Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri.....	83
Tablo 4.1. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Regresyon Eğimi.....	99
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 4.3. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları .....	103
Tablo 4.4. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu.....	104
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Son Testlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	107
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	109
Tablo 4.7. Öğretmenlik Mesleği Tutumuna İlişkin Regresyon Eğimi .....	111
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 4.9. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları.....	112
Tablo 4.10. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu .....	113

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleği Ölçeği Son Testlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	114
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4.13. Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğimi .....	115
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.15. Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları.....	117
Tablo 4.16. Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu .....	119
Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği Son Testlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	120
Tablo 4.18. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Özyeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	122

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. 21. Yüzyıl Öğretmen Eğitimi .....	13
Şekil 2.2. Kliniksel Değerlendirme Çerçevesi.....	26
Şekil 2.3. Klinik Öğretmen Hazırlık Praogramlarının Üç Bileşeni .....	40
Şekil 2.4. Öğretmenlik uygulaması süreci bileşenleri .....	51
Şekil 2.5. Öğretmen Eğitiminde Teori ile Uygulama Arasındaki İlişki.....	52

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1.GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin temel amacı, ülke ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli ve üretici bireyler yetiştirmektir. Bu bireyleri yetiştirmek için de her eğitim sistemi, kendi standartlarını belirleyerek bu standartları hayata geçirebilecek bir yapı kurmaktadır. İstenilen insan tipini yetiştirme görevi okullara verilmiştir. Okullara verilen bu önemli görevde ise başrolde öğretmenler yer almaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitim sisteminin gelişmesi iki unsurun başarılı bir şekilde karşılanmasına bağlıdır. Birincisi, öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri ve geliştirmeleri; ikincisi ise öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve uygun yeterliklerle donanmalarıdır (Bhargava ve Pathy, 2011).

Nitelikli öğretmen yetiştirme, her toplum için öncelikli konular arasında yer alır. Eğitimdeki gelişmeler ve değişimler öğretmen yetiştirme sistemlerini ve sınıftaki etkinlikleri değiştirmiş ve çeşitlendirmiştir. Dolayısıyla değişimin ve eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin rolleri ve sahip olmaları gereken nitelikler de farklılaşmıştır. Günümüzde her alanda meydana gelen baş döndürücü gelişmelerin ve değişmelerin toplum tarafından benimsenmesi ve bilgi toplumu olma yolunda geride kalmamak için değişim ve gelişim sürecinin ana unsuru olarak kabul edilen eğitim kurumlarına ve dolayısıyla da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin gelişmelere ve değişmelere ayak uydurabilmeleri ve bilgi toplumu olma yolunda kendilerine düşen görevleri yerine getirebilmeleri için bu görevleri yapabilecek nitelikte yetiştirilmeleri gerekmektedir (Erdem, 2013).

Öğretmenlik; bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmeleri takip edebilme ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı özelliklere sahip öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yetenekleri ve becerileri gerektirir. Bu yeterliklere sahip bir öğretmenin yetiştirdiği

öğrencilerin de istenilen nitelikte olmaları ve belirlenen hedeflere ulaşmaları kolay olacaktır (Gürten ve Demirel, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip bir şekilde görevlerini yerine getirmelerini sağlayan öğretmen yetiştirme konusu da çok geniş kapsamlıdır. Öğretmen adaylarının seçimi, eğitim- öğretimi, adaylık dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları ile hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir (Kavcar, 2002).

Bir toplumda öğretmenlerden beklenen öncelikli görev, öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmektir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmenin yolunun öğretim ile ilgili kuram, yöntem, teknik ve stratejilerin bilinmesi ve uygulanmasından geçtiği bilinmektedir. Dolayısıyla öğrencilerdeki öğrenme kazanımlarını artıracak bir öğretmenin; öğretim kuram, yöntem, teknik ve stratejileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması beklenir (Gökçe, 2014).

Öğretmen adaylarının, gerekli teorik bilgiyi kazandıktan sonra, uygulama süreci içerisinde seçici bir eğitimle denenmesi ve farklı özelliklere sahip öğrencilerle çalışma durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler aslında çok da iyi bir şekilde seçilmeden, denenmeden, farklı durumlarda, öğretim ortamlarında gösterdikleri tepkilere bakılmadan çok geniş bir sosyokültürel, coğrafi, ekonomik yelpazeye sahip okullarda öğretmen olmaya hazır görülüp mezun edilmektedirler. Hâlen görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin çoğu, kendilerinden önce çalışmaya başlayan öğretmenlerden doğrudan etkilenme şeklinde gerçekleşmiştir (Kıncal, 2004). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde kazanmaları beklenen bilgi ve beceriler sadece teoride kalmakta ve alanda uygulama imkânı bulduklarında da çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Teori ile uygulama arasındaki bu boşluğu kontrollü bir şekilde planlanan uygulamalarla kapatmak mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına, edindikleri kuramsal bilgileri uygulama fırsatı öğretmenlik uygulaması derslerinde verilmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersini tamamlayan öğretmen adaylarından, öğretmenlik mesleği yeterliklerini kazanmaları, kendi alanları ile ilgili öğretim programını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tam anlamıyla öğrenmeleri ve edindikleri deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanları ile paylaşmaları beklenmektedir (Kavak, Aydın ve



Akbaba-Altun, 2007). Alanyazında öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılmış araştırmalar incelendiğinde, uygulama derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırladığına ve onlara öğretmenlik tecrübesi kazandırdığına (Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Kiraz, 2001), onların öğretmenlik algılarını olumlu yönde etkilediğine (Coulon, 2000; Hasher, Cocard ve Moser, 2004; Şişman ve Acat, 2003; Wagler, 2007), kendilerini gerçek bir öğretmen olarak hissetmelerini sağladığına (Eraslan, 2008), sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağladığına (Caires, Almeida ve Martins, 2010), sınıf ortamını daha iyi tanımalarına (Collier, 1999), öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmalarını sağlamasına (Zeichner, 2002) yönelik olumlu sonuçları olduğu gibi; öğretmen adaylarının uygulama okullarında öğretmen olarak benimsenmediklerine (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012), uygulama okullarındaki sunumlarda yeterli dönüt alamadıklarına (Paker, 2008), öğretim üyelerinin yeterince danışmanlık yapmadıklarına (Aydın ve Akgün, 2014; Dursun ve Kuzu, 2008; Kiraz, 2002; Özbek ve AYTEKİN, 2003; Sağ, 2008), iş birliği eksikliğine (Dallmer, 2004; Shantz, 2005), öğretmen adaylarının özyeterliklerinde bir artışın olmadığına (Aktaş, 2011; Aktaş ve Walter, 2005; Lin ve Gorrell, 1998) hatta azaldığına (Plourde, 2001), ders anlatımı için ayrılan sürenin yetersiz olduğuna (Oral, 1997), sınıf yönetimi konusunda zorluklar yaşandığına (Baştürk, 2009), okul yönetimi ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince destek sağlamadığına (Gündoğdu, 1998; Koç ve Yıldız, 2012; Smith ve Lev-Ari, 2005), değerlendirmede ve denetlemede eksiklikler bulunduğu (Davran, 2006), araç gereç eksikliğinden dolayı sorunlar yaşandığına (Çetintaş ve Genç, 2005), kendilerini yetersiz hissettiklerine (Talvitie, Peltokallio ve Mannisto, 2000) yönelik olumsuz sonuçları olduğu da anlaşılmaktadır. Bu olumsuz araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yaptıkları etkinliklerin amacına tam olarak hizmet etmediği ve bu etkinliklerde bazı eksiklikler olduğu yönünde ipuçları vermektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında kuramsal bilgiler ile uygulamalar arasındaki boşluk önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Dolayısıyla kuramsal bilgi ile uygulamaya dayalı öğrenme arasındaki dengenin sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen eğitiminde kuram ile uygulama arasında kurulan güçlü bağın, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Özellikle son yıllarda, öğretmen yetiştirme programlarında “okul dayanaklı yaşantılara odaklanma eğilimi” yoğunluk kazanmıştır. Bu yeni anlayışla birlikte, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama süreleri artmış ve uygulama okullarının işleyişinde değişikliğe gidilerek “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramı gündeme gelmiştir (AACTE, 2010, NCATE, 2010; Tok, 2011). 21. yüzyıl, öğretmen yetiştirmede yüksek nitelikli klinik uygulamaların öneminin farkına varıldığı bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (AACTE, 2010). Bu bakımdan, öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine ve mesleki tutumlarına etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Alt Problemleri**

Bu araştırmanın amacı klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisini incelemektir. Bu amaçla araştırma sürecinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Klinik uygulamalara katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Klinik uygulamalara katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Klinik uygulamalara katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Hipotezleri**

Yukarıdaki alt problemler doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

1. Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, klinik uygulamalara katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla, öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, klinik uygulamalara katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık vardır.

3. Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, klinik uygulamalara katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla, öğretmen özyeterlikleri arasında anlamlı farklılık vardır.

#### 1.4.Araştırmanın Önemi

Nitelikli öğretmen adayları, hizmet içinde eğitim sisteminin niteliğini de olumlu yönde etkileyecektir. Niteliğin artırılmasında önemli bir işlevi olan öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adayları hizmet öncesi edindikleri bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulabilmektedirler. Ancak öğretmenlik uygulaması dersinden önce öğretmen adaylarına sistematik olarak bir becerinin kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Tıp eğitiminde olduğu gibi öğrencilerin hekim olmadan önce mesleğe ilişkin bütün becerileri kazanmalarının önemli olduğu ve öğrencilerin bu yönde eğitim almalarında önemli bir etkisi olduğu ifade edilen klinik uygulamaların, kliniksel uygulama mesleği olarak da tanımlanan öğretmenlik mesleğinde de kullanılmasının (AACTE, 2010) önemli olduğu ve öğretmen adaylarına meslekle ilgili becerileri hizmet öncesi eğitim öğretim döneminde kazandırabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda nitelikli bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında da nitelikli bir eğitim sunacakları söylenebilir.

Son yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen eğitimindeki uygulamalarda klinik uygulamalara ağırlık verildiği ve bu konuda çeşitli araştırmaların (AACTE, 2013, 2010; CCSSO, 2012; Burn ve Mutton, 2013) yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar tıp eğitiminde kullanılan klinik uygulamaların öğretmen yetiştirme sisteminde de uygulanabileceğine vurgu yapmaktadır. Tıp eğitiminde öğrencilerin hekim olmadan önce mesleğe ilişkin bütün becerileri eksiksiz olarak öğrenmeleri bekleniyorsa, öğretmen eğitiminde de öğretmen olacak bireylerin mesleğe ilişkin tüm becerileri öğretmen olmadan önce kazanmaları beklenmektedir. Bu durumda hem sürecin kontrollü ilerlemesi hem de değerlendirmenin objektif ve performans odaklı olması, klinik uygulamaları öğretmen eğitiminde etkin bir seçenek olarak öne çıkardığı söylenebilir.

Öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına mesleki becerilerin kazandırılmasında, tıp eğitimindeki klinik uygulamaların bir parçası olan mesleki beceri laboratuvarlarına

benzer ortamların oluşturularak kullanılmasının, kazandırılması planlanan becerilerin gerçek sınıf ortamlarında daha kontrollü bir şekilde yapılmasının, klinik uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki becerileri üzerindeki yansımalarının incelenmesinin, öğretmen yetiştirmede teori ile pratiğin ilişkilendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.5.Sınırlılıklar**

- Araştırma;
  - 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı ile
  - Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan 64 öğretmen adayı ile ve
  - Veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

#### **1.6.1. Klinik Uygulama**

Klinik uygulama, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, okul yönetimi ve üniversite danışmanının birlikte çalıştığı bir öğrenme sürecidir. Klinik uygulayıcı olan öğretmen adayları, klinik uygulama sürecindeki öğrenme ve çalışma sorumluluklarını iş birlikli bir şekilde bütün paydaşlarla paylaşırlar (AACTE, 2013; NCATE, 2010).

#### **1.6.2. Öğretme ve Öğrenme Süreci**

Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, davranış, anlayış ve tutumların öğretim kademesi, sınıf ya da derslerin dikkate alınarak programlarda yer alması sürecidir (Gökçe, 2014).

#### **1.6.3. Tutum**

Bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimi, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimidir (İnceoğlu, 2010).

#### **1.6.4. Özyeterlik**

Özyeterlik, bir bireyde oluşturulacak olan davranışlarda etkili olan bir nitelik ve bireyin kendini nasıl motive ettiği, nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığına yönelik inancıdır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde öğretmen yetiştirme ve klinik uygulamalara ilişkin kuramsal çerçeveye, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Öğretmen Yetiştirme

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile eğitim seviyesi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü ülkenin gelişmişlik düzeyini yükseltecek kişiler o ülkenin nitelikli bireyleridir. Nitelikli bireyler ise nitelikli bir eğitimden geçmektedirler. Dolayısıyla günümüz dünyasında ülkelerin rekabet edebilir bir konumda yer almasının nitelikli bir eğitim aracılığıyla sağlanabileceği söylenebilir.

Eğitim sisteminin başlıca öğelerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar oluşturur. Bu öğeler içinde ise öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesini oluşturmaktadır. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşır (Şişman, 2010). Dolayısıyla kaliteli öğretmen yetiştirmenin, hizmet öncesinde öğretmen adaylarının daha kaliteli eğitim almaları ile sağlanabileceği söylenebilir.

Öğretmenliğin geçmişi çok eskilere dayansa da, bir meslek olarak tanınmasının o kadar eski olmadığı söylenebilir. Eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte, öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik, özünde çok farklı görevlerin yerine getirildiği, sorumluluğu fazla, sıkı

çalışma gerektiren ve emek isteyen, hatta bazı dönemlerde işin eve taşınmasını gerektiren bir meslektir (Erden, 2008). Bu anlamıyla öğretmenlik özveri ve fedakârlık isteyen bir meslek olarak düşünülebilir.

Öğretmenlik mesleği veya daha ilmî tabiriyle eğitimcilik, her şeyden önce insan yetiştirme mesleğidir. İnsan yetiştirme demek de gayet tabii onun hem ilmî yönden, hem de dinî ve ahlaki yönden gelişmesi demektir. Sosyal yönden ise iyi düşünceli, iyi sözlü ve iyi davranışlı nesil yetiştirmektir. Öğretmen sadece bilgi aktaran, beceri kazandıran değil, aynı zamanda fazilet öğreten, güzel ahlaka örnek olan kimsedir (Çelikkaya, 2010). Ayrıca öğretmen, öğrencileri ve mesleği hakkında iyimser tutuma sahip bir bireydir (Walker, 2008). Bu gibi kişisel ve bilişsel yeteneklerin, öğretmen niteliği ve başarısı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss ve Hachfeld, 2013).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesinde sağlam öğretmen yetiştirme politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu politikaları oluşturmak için istenilen bilgi ve beceriye sahip yeterli sayıdaki öğretmen grubunun yetiştireceği nitelikli topluma ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştiren kurumların sağlam stratejilere sahip olması gerekir. Öğretmenlik mesleği, millet ve devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan önemli bir meslektir (Tekışık, 1996, 392).

Öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili olarak yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir (Gündüz, 2012). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve değeri, eğitim sisteminin en kritik ögesi olmasından kaynaklanmaktadır (Kavcar, 1999). Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Statüsü ve saygınlığı, ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması nedeniyle, geçmişten günümüze sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Öğretmen denince toplumda davranış modeli olduğu ve örnek insan tipi olarak algılandığı bilinmektedir. Kısaca öğretmen; insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkârdır (Şişman, 2008). Öğretmenlik, insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. En ilkel toplumlarda bile bazı insanlar; sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendilerine iş edinmişlerdir (Öztürk, 2010).

İyi bir öğretmenin nitelikleri evrenseldir; ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye değişiklik göstermez. Her öğretmenin nitelikli bir öğretmen olabilmesi için benzer niteliklere sahip olması beklenmektedir. Dünyada başarılı bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler aşağıda sıralanmıştır (HakiElimu, 2009). Bunlar;

- Alanında uzman olmalı,
- Eğitim psikolojisinin yanı sıra öğretim yöntemlerini de bilmeli,
- Öğrencilerini sevmeli ve mizah anlayışına sahip olmalı,
- Olumlu tutuma sahip olmalı,
- Öğrencilerinden yüksek beklenti içerisinde olmalı,
- Dürüst ve demokratik olmalı,
- Örnek bir model olmalı,
- Öğrenmeye istekli ve esnek olmalı,
- Ayrıca bir öğretmen her zaman öğrenme sürecinin içinde yer almalı ve günün değişen şartlarına göre kendini sürekli güncellemelidir.

Bu niteliklere benzer şekilde etkili öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ise şu şekilde sıralanmıştır (Little, Goe ve Bell, 2009):

#### *Etkili öğretmenler*

- Öğrencilerin dili nasıl kullanacağını ve nasıl edineceklerini, nasıl öğreneceklerini ve nasıl geliştireceklerini bilmeli,
- Programın amaçlarını ve konu alanını anlamalı,
- Farklı öğrencilerin konu alanını nasıl anlayacağını ve öğreneceğini bilmeli,
- Merak uyandıran öğrenme fırsatlarını yapılandırmayı ve planlama için çeşitli kaynakları nasıl kullanacağını bilmeli,
- Çoklu kaynakları kullanarak öğrenmeyi nasıl değerlendireceğini ve izleyeceğini bilmeli,
- Öğretime uyumu nasıl sağlayacağını bilmeli,
- Öğrencilerin teknolojiyi nasıl kullanacaklarını izlemeyi ve nasıl rehberlik yapacağını bilmeli,
- Sınıfı etkili bir şekilde nasıl yöneteceğini bilmeli,



- Öğrencilerin öğrenmelerini sağlamalı ve bütün öğrenciler için yüksek beklenti içinde olmalı,
- Öğrenciler için olumlu sosyal ürünler, olumlu tutumlar ve olumlu akademik katkılar sağlamalı,
- Okulun ve sınıfın gelişmesine katkı sağlamalı,
- Öğrencilerin başarılarını artırmak için, öğretmenler yöneticilerle, diğer öğretmenlerle, velilerle ve eğitim uzmanlarıyla birlikte çalışmalıdırlar.

Etkili öğretmenler, öğrencilerine aktif öğrenme fırsatları sunarlar. Bunlar; tartışma, görüşme, araştırma, yazma, değerlendirme, deney, gösteri ve beceri uygulamalarıdır. Ayrıca etkili öğretmenler öğrencilerine verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamalıdır ve konuyu iyi bir şekilde planlayarak öğrencilerine sunmalıdırlar (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Cruickshank, Jenkins ve Metcalf da (2003; akt. Thompson, Greer ve Greer, 2004) etkili öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, destekleyici, öğrencileri çalışmalarını için cesaretlendiren bir özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Brighthouse ve Woods (2000; akt. Sheridan, 2011) ise etkili öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme için sürekli olarak kendi becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedirler. Temel görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmenlerin, bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun, genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri gibi özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir (Erden, 2008).

Bir öğretmen, okulun hedefleri ile uyumlu görevler belirliyor ve planladığı hedeflere ulaşabiliyorsa etkili öğretmendir (Campbell, Kyriakidesi Muijs ve Robinson, 2004; akt. Ko, Sammons ve Bakkum, 2013). Gurney (2007) ise etkili öğretmenlik için 5 önemli faktörden bahsetmektedir. Bunlar, (a) öğretmenin öğrenme için sorumluluğu, coşkusu ve bilgisi, (b) öğrenmeyi cesaretlendirecek sınıf aktiviteleri, (c) deneyimler aracılığıyla öğrenmeyi teşvik edecek değerlendirme aktiviteleri, (d) sınıfta öğrenme sürecini pekiştirecek etkili dönüt ve (e) deneyimler aracılığıyla öğrenmeyi teşvik edici, güdüleyici ve saygıya dayalı yaratıcı bir öğrenme ortamında, öğrenci ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaktır.

Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos (2009), karar alıcıların etkili öğretmenlerin gelişimi için yapmaları gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Mesleki gelişim; yoğun, sürekli devam eden ve uygulama ile bağlantılı olmalıdır.
2. Mesleki gelişim; öğrenci öğrenmesine ve özel bir program içeriğinin öğretimine odaklanmalıdır.
3. Mesleki gelişim, okul gelişimindeki öncelikleri ve hedefleri sıraya koymalıdır.
4. Mesleki gelişim, öğretmenler arasında güçlü bağlantılar kurmalıdır.

Akademik ve profesyonel olarak nitelikli öğretmenlerden öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve desteklemek için zaman ve çaba bakımından kendilerini mesleğe adanmaları beklenir. Bu, öğrenenlerin olumlu yönde tutum geliştirmelerini de sağlar. Ayrıca nitelikli ve yeterli öğretmenler ülkelerin kalkınmasında ve refah seviyelerinin yükselmesinde de önemli bir rol oynamaktadırlar (Wambugu, Barmao ve Ng'eno, 2013). Bu konuda yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenci başarısı üzerinde okul ve ailenin %49, öğretmen niteliklerinin %43 ve dersin etkisinin %8 olduğu belirtilmiştir (Ferguson, 1991). Hattie de (2009; akt. Henoch, Klusmann, Lüdtke ve Trautwein, 2015) de öğretmenlerin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

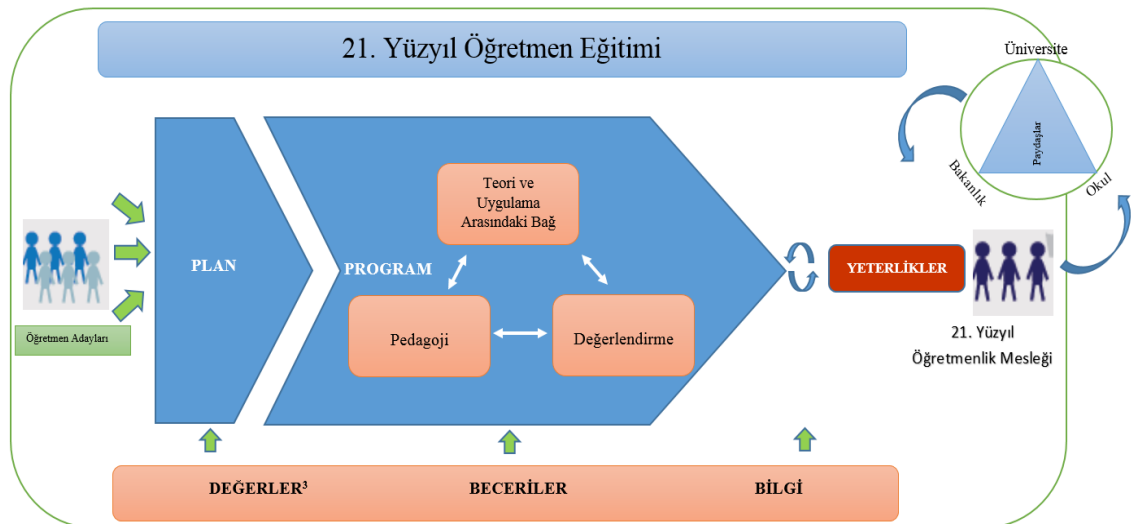
Öğretmenler bilgi ve teknolojiye hızlı gelişimin yaşandığı, kültürler arası etkileşim ve iletişimin arttığı, küreselleşen bir dünyada görev yapmaktadır. Bu nedenle, yetiştirilmesi gereken öğretmen tipi uluslararası düzeyde yaşanan bu değişimleri yakından takip eden, yenilikçi, araştırmacı, bilimsel bilgiye nasıl ulaşacağını ve kullanacağını bilen bir kişi olmalıdır. Çok yönlü bir insan ve aynı zamanda bir öğrenen olan çağımızın öğretmenlerinin, öğrenciyi merkeze alarak onların öğrenmelerini destekleyen, gelişimine katkıda bulunan, farklı ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak eğitim-öğretimi ona göre düzenleyen, derin bir alan bilgisi yanında çağdaş öğretim teknolojileri ve pedagojik formasyon bilgisiyle donanmış olmaları önem kazanmıştır (Eskicumalı, 2011). Hopkins ve Stern (1996) ise mükemmel öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri, öğrencileri için en iyiyi yapmaya hevesli olma, çocukları sevmeye ilimli olma ve sağlam bir iletişim kurma, pedagojik içerik bilgisi, çeşitli öğrenme öğretme

modellerini kullanma, diğer öğretmenlerle iş birlikli bir çalışma stiline sahip olma ve yansıtıcı uygulamalar yapma şeklinde sıralamaktadır.

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara yeterince sahip değilse, yetiştirecekleri öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarında da eksiklikler olacaktır. Çünkü eğitimdeki kalite ve başarı, öğretmenin kalite ve başarısının bir yansımasıdır (Baştürk, 2009). Bu durumda öğretmen yetiştirme sistemindeki herhangi bir eksikliğin sistemdeki bütün unsurları da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlardan dolayı günümüzde öğretmen yetiştirme sistemlerinin yeniden gözden geçirilerek, çağın gereklerini yerine getirebilecek öğretmen adaylarının yetiştirilmesi düşünülmektedir.

20. yüzyıl sona ererken, gelişen bilgi teknolojisinin doğurduğu “Bilgi Çağı”, geleneksel öğretmen merkezli eğitim sistemlerini dramatik bir biçimde yok etmeye ve onun yerine öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğreten çağdaş bir eğitim sistemini dayatmaya başlamıştır. Bu gelişme doğal olarak, öğretmen yetiştirme ve eğitiminde de yeni arayış ve yaklaşımları gündeme getirmiştir (Öztürk, 2010).

Günümüzde öğretmenliğin statü ve saygınlığı ülke ve kültürler göre değişmekle beraber, öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Belli konularda bilgi ve beceriye sahip olan her kişinin öğretmen olamayacağı herkes tarafından kabul edilmektedir (Eskicumalı, 2011).



Şekil 2.1. 21. Yüzyıl Öğretmen Eğitimi (A teacher education model for the 21<sup>st</sup> Century-2009'dan uyarlanmıştır.)

21. yüzyıl öğretmen eğitiminin teori ile uygulama arasındaki bağa önem verdiği ve belirlenen yeterlikler çerçevesinde sistem içerisindeki öğretmen adaylarının gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandıktan sonra öğretmenliğe başlaması şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 21. yüzyıl öğretmen eğitiminde bilgi ve beceriden daha çok değerlerin kazanılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bazı araştırmacılar da öğretmen eğitiminin temel problemi olarak kuram ile uygulama arasındaki boşluğu ifade etmektedirler (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Hammerness, 2006; Korthagen, 2011). Bu da öğretmen yetiştirme işinin çok boyutlu olduğunu ve daha fazla üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Meslek olarak öğretmenlik sadece akademik anlamda ders anlatıp öğrencileri değerlendirme değildir. Öğretmen, öğrencilerini her yönden geliştiren, öğrenme-öğretme süreçlerini organize edebilen, etkili bir lider ve iyi bir gözlemcidir. Öğretmenliğin bu kadar farklı rollerinin bulunması gerekliliği de daha fazla yeterlik ve nitelik gerektiren bir meslek olduğunun göstergesidir (Gökçe, 2000). Öğretmen adaylarından ise bu yeterlikleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecinde kazanmaları beklenmektedir. Bu amaçla adaylara öğretmen yetiştirme programlarında yer alan, öğretmenlik formasyonu kazandıracak kuramsal dersler verilmekte ve belirli aşamalarda uygulama dersleri ile gözlem yapmalarına olanak sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleği tanımaları ve uygulamaya katılmalarını sağlamak için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları yapılmaktadır (Aslanargun, Kılıç ve Acar, 2012). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama şansı yakaladıkları söylenebilir.

Öğretmen eğitiminde amaçlanan niteliğin sağlanabilmesi, yani öğretmen adaylarının öngörülen genel ve özel alan yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri için, eğitim fakültelerinin eğitim programlarının günümüzün gereklilikleri doğrultusunda geliştirilmesi ve yeterli nitelikte ve sayıda öğretim elemanı ile donanım gereksinimlerinin karşılanması zorunludur. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine daha başarılı ve üstün nitelikli öğrenci girdisinin sağlanması amacıyla, gerek öğretmen eğitimi programlarına alınacak öğrencilerin, gerekse öğretmenlik mesleğine atanacak öğretmen adaylarının seçiminde çeşitli farklı ve yeni yaklaşımların uygulanmasına da gereksinim vardır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Öğretmen yetiştirme konusu, eğitim sisteminin içindeki diğer öğeleri de etkilemede büyük bir paya sahip olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson (2000 ) öğretmen eğitiminin dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve mesleğin her aşamasında kendini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde yaşanacak bir değişim ya da gelişmenin, programları ve kurumları da etkileyebileceği belirtilmektedir.

Öğretmen yetiştirme nin önemli bir yanını, farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda uzmanlaşmış, kuramsal bilgilerle uygulamaları birleştirebilecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır (Darling-Hammond, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi için öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi ve bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları aracılığıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması oldukça önemlidir (Taşpınar, 2012).

NCATE'nin (2006) yayımlanmış olduğu bir raporda, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlığında öne çıkan beş önemli unsur şu şekilde sıralanmıştır: Öğretmen yetiştirme, adaylara sınıfta ihtiyaçları olacak bilgi ve becerilerle donanmalarına yardım eder. İyi yetişen öğretmenler, öğretmenlikte kalmak için daha isteklidirler. İyi yetişen öğretmenler, öğrenci başarısını daha yükseklerle çıkarırlar. Lider endüstri toplumları öğretmen adaylarının yetiştirilmesine daha fazla yatırım yapar. NCATE öğretmen yetiştirmede bir farklılık yaratır.

Son yıllarda öğretmen yetiştirme programları genellikle uygulamalarla çok az bağlantılı olması, küçük parçalar hâlinde sunulması, bağlantılı olmayan dersler, fakülte ve öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımındaki eksiklikler ve fazlaca teorik bilginin sunulması nedeniyle eleştirilmektedir. Öğretme ve öğrenme kavramlarındaki eksiklikler ve birbiriyle bağlantılı olmayan derslerin bir araya geldiği programlar yeni öğretmenlerin etkili uygulama yapmaları için güçsüz kalmaktadır (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Öğretmen yetiştirme nin en etkili yolu ise, öğretmenlik uygulamaları ile direkt olarak bağlantılı olan öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasıdır (Darling-Hammond, 2005). Dolayısıyla teori ile pratik arasındaki boşluğun uygulama derslerine verilen önemi de artırdığı söylenebilir.

Uzun yıllardır, eğitim yöneticileri ve öğretmen yetiştirme programları; öğretmen adaylarının seçimindeki eksiklikler, derslerin mesleğin gereklerini yerine getirmede

birbiriyle ilişkisiz olması, üniversiteler ve okullar arasındaki bağlantının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (CCSSO, 2012). 1980’li yılların sonunda öğretmen, eğitim reformları ile daha bütünleşmiş bir şekilde üretken, iyi öğretimle uyumlu bir vizyonu vurgulayan, tutarlı programların tasarlanmasına başlanmıştır. Bu programlar, programdaki derslerle bağlantılı ve derslerle öğretmenlik uygulamalarının kısmen iç içe geçmesi ile derslerle klinik deneyimler bağlanmış, eğitim dersleri ile konu alanı dersleri arasında güçlü bağlantılar sağlamıştır (Darling- Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Bu sorunların giderilmesine yönelik özellikle son yıllarda bazı gelişmeler yaşanmıştır. Buna göre günümüzde üzerinde durulan klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarına teori ile pratiği birleştirme fırsatı sunduğu söylenebilir.

### **2.1.2. Öğretmen Eğitiminde Uygulama**

Eğitim fakülteleri, hizmet öncesi eğitim verdiği öğretmen adaylarına mesleğiyle ilgili en son bilgi ve becerileri vermenin yanı sıra, eğitim-öğretim ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili yenilikçi anlayışları da kazandırmak zorundadır. Eğitim fakülteleri öğretmen eğitiminde yenilikçi anlayışların önemini artmasında etkin rol oynayacaktır (Erdem, 2013).

Öğretmenin eğitim sistemi içindeki yerinin önemi, onların hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamalarla iyi bir şekilde yetiştirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Yurt dışındaki örnekler incelendiğinde, ülkelerin aday öğretmenleri yetiştirmede uygulamaya daha çok önem verdikleri görülmektedir. Deneyimli öğretmenler sahip oldukları mesleki ve kişisel deneyimi sistematik bir şekilde yürüten yetiştirme programlarıyla, aday öğretmenlerle paylaşmaktadırlar. Tecrübeli bir yol gösterici ve rehber eşliğinde mesleğe adım atan yeni öğretmenler böylece mesleğin en zorlu ilk yılını daha kolay atlattıkları (Kocabaş ve Yirci, 2012). Öğretmen yetiştirmenin önemli bir bölümünü oluşturan “adaylık dönemi”, öğretmen adayının mesleğe hazırlanmasında uygulama etkinlikleri ile en yoğun şekilde bulunduğu bir süreci kapsamaktadır (Hoy ve Woolfolk, 1990).

Öğretmenlik uygulaması, okullarda öğretmen adaylarının bütün deneyimleri anlamına gelmektedir (Ashraf, 2009). Öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme

programlarının en önemli bileşenidir (Gujjar, Naoreen, Saifi ve Bajwa, 2010). Ayrıca öğretmen niteliğine katkıda bulunan bir uygulamadır. En iyi öğretmen yetiştirme programları, deneyimli bir mentor ve danışman denetiminde gerçek sınıf ortamında öğretmen adaylarına çok farklı fırsatlar sunmaktadır (Endeley, 2014). Cohen ve arkadaşları (1996) İngiltere'de, öğretmen yetiştirme alanında okulda harcanan sürenin artırılmasına yönelik olarak büyük değişiklikler yapıldığına işaret etmektedirler ve bunu gerçek dünyaya dönüş olarak adlandırmaktadırlar (Gündoğdu, 1998).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutunu okul uygulama çalışmalarının oluşturduğu bilinmektedir. Uygulama okulundaki bu çalışmalar, fakültedeki derslerde öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulamada işler hâle gelmesini sağlar. Okul uygulama çalışmalarında ihtiyaç duyulan mesleki rehberlik hizmetlerini üretmesi ve sunması bakımından uygulama öğretmenliği, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının temel unsurlarından biridir (Aktaş, Aksu, Türkmen, Solak, Kurt ve Ekici, 2013). Uygulama dersi ideal olarak, kuramsal ve uygulamalı araştırmalara fırsat veren etkinlikleri içermektedir. Bu ders, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğrencilerle karşılaşmasını sağlamakta, danışman öğretim elemanı ve sınıf uygulama öğretmeni rehberliğinde, öğrendikleri veya öğrenmekte oldukları kuramsal bilgileri uygulama, anlama, kendilerine göre yeni kavramlar geliştirme ve olumlu-olumsuz yönlerini fark ederek eksikliklerini tamamlamalarına imkân vermektedir (Erciyeş, 2006).

Uygulamalar aracılığıyla öğretmen adaylarının eğitimi, öğretmen yetiştirme programlarının çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Endeley, 2014; Nancy, 2007; Wambugu, Barmao ve Ng'eno, 2013). Öğretmenlikte iş başında eğitim uygulamalarında deneyimli öğretmen danışmanlığı, sınıf içi gözlemler ve değerlendirmeler etkili bir şekilde kullanılabilir yöntemlerdir. Göreve yeni başlayan bir öğretmen, deneyimli bir öğretmen gözetiminde okulun ve okul çevresinin kültürünü, normlarını, sahip olduğu olanakları, sınırlılıklarını analiz edebilir. Okul yönetimi, diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerle etkili iletişim kurma konularında destek alabilir ve programı tanıma, planlama, sınıf yönetimi, ders materyali temini ve bunların kullanılması konularında deneyimli öğretmen danışmanlığı ile göreve yeni başlayan bir öğretmenin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlar. Sınıf içi gözlemler yoluyla yeni öğretmenlerin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenmeye çalışılır. Bu gözlem ve değerlendirmeler deneyimli danışman öğretmen tarafından yapılabileceği gibi, öğretimsel denetim

amacıyla gelen denetçiler, öğretim liderliği sorumluluğu taşıyan liderler ve akran meslektaşlar tarafından da gerçekleştirilebilir (Şahin, 2009).

2006 yılında eğitim fakültelerinin programlarında yapılan yeni uygulamayla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ile genel kültür yönünden daha yeterli hâle getirilmeleri amacıyla derslerin adı, sayısı, kapsamı, kredi ve saatleri yeniden düzenlenmiştir. Daha önce Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen olarak atanabilmek için bir öğretmen adayının en az 21 kredilik öğretmenlik meslek bilgisi dersi almasını öngörmekteydi. Yeni uygulamada, öğretmen yetiştiren programlara eklenen yeni derslerle, özellikle öğretmen adaylarının okullarda daha fazla gözlem ve uygulama çalışması yapması amaçlanmıştır. Böylece kuram ve uygulama arasında bir bütünleşmenin sağlanması da hedeflenmiştir (Şişman, 2008).

Türkiye’de 4 yıllık lisans eğitimi veren öğretmen yetiştirme programlarının teorik ve uygulama ders saatleri ile okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının kaç yılı kapsadığı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1.

*Türkiye’de Bazı Öğretmen Yetiştirme Programlarının Teorik-Uygulamalı, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Dağılımı*

Programlar	Teorik Ders	Uygulamalı Ders	Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması
Okul Öncesi Öğretmenliği	127 %62	48 %38	1 yarıyıl-dönem	1 yıl
Sınıf Öğretmenliği	134 %67	44 %33	1 yarıyıl-dönem	1 yıl
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	130 %75	32 %25	1 yarıyıl-dönem	1 yarıyıl-dönem
Fen Bilgisi Öğretmenliği	132 %68	42 %32	1 yarıyıl-dönem	1 yarıyıl-dönem
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	142 %80	28 %20	1 yarıyıl-dönem	1 yarıyıl-dönem
Türkçe Öğretmenliği	128 %73	34 %27	1 yarıyıl-dönem	1 yarıyıl-dönem
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	113 %49	58 %51	1 yarıyıl-dönem	1 yarıyıl-dönem
İngilizce Öğretmenliği	143 %77	32 %23	1 yarıyıl-dönem	1 yarıyıl-dönem



Tablo incelendiğinde, Türkiye’deki öğretmen adaylarının (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği hariç) 4 yıllık lisans eğitimleri süresince teorik derslere ağırlık verildiği görülmektedir. Uygulamaların ise öğretim programlarında daha az olduğu görülmektedir. ABD’de ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumların çoğunda, öğretmen adaylarının 4 yıllık lisans eğitimi esnasında aldıkları derslerin %45’ini kuramsal dersler oluştururken; %55’ini uygulamalı yöntem çalışmaları oluşturmaktadır. Ortaöğretimde ise bu oran %56 kuramsal, %44 uygulamalı yöntem şeklinde olmaktadır (Cuhurukfan, 1995; Erdem, 2013; Harmancı, 2009).

Ayrıca okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programında en fazla 1,5 yıl, diğer programlarda ise en fazla 1 yıl olarak yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlik uygulamalarına ilişkin Finlandiya, İngiltere ve Almanya örneği incelendiğinde öğretmen adayları yaklaşık iki yıl staj eğitimine tabi tutulurken (Kotthoff ve Terthart, 2013; National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, 1999; Sahlberg, 2010; Viebahn, 2003), ABD’de ise öğretmen adaylarının bir uzman denetiminde en az 300-420 saatlik uygulama yapmaları ve bu uygulamalarda da başarılı olmaları gerektiği (Liu, 2012; Ataünal, 1994: akt. Şahin, 2003) belirtilmektedir. İspanya’da öğretmen adayları en az 320 saat, Fransa’da 500 saat, Hollanda’da 48 ile 72 hafta arasında bir süre, uygulamalara katılmak zorunda oldukları (EURYDICE, 2009; Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003) ifade edilmektedir. Norveç’te ise öğretmen adayları her yıl öğretmenlik uygulamasına katılmaktadırlar (Igvanson, Schwille, Tatto, Rowley, Peck ve Senk, 2013). Öğretmen eğitiminde uygulamaya ağırlık veren ülkelerden Belçika’da ise en az 500 saatlik mesleki seminer eğitimi ve hizmet içi stajyerlik uygulaması bulunmaktadır (EURYDICE, 2009). Türkiye’de ise öğretmenlik uygulaması, bir-iki dönemle sınırlıdır. Bu bakımdan Türkiye’deki öğretmenlik uygulamalarının Avrupa ve ABD’den daha az olduğu söylenebilir. Bu da kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki boşluğun daha fazla olmasına neden olmaktadır. Senemoğlu (2011) da Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarının lisans eğitimi süresince farklı koşul ve olanaklara sahip olan okullarda, farklı sınıflarda yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitimin ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleştiği bilinmektedir. Ancak öğretmenlik, kuramsal bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren,

sosyal, sanatsal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010).

10-15 yıl önce okulunu bitirmiş, 15.500 mezun üzerinde yapılan çalışmaya göre bir dönem ya da daha az okul deneyimine katılanların %75'i, hâlâ eğitim programlarının en değerli yönü olarak uygulamaları işaret etmişlerdir (Levine, 2006). Daha yakın bir zamanda yapılan bir araştırma sonucuna göre ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i, gerçek sınıf uygulamalarının bir öğretmen yetiştirme programının önemli bir yönünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %56'sı ise devam eden danışmanlık ve desteğin öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir yönü olduğunu belirtmiştir (Peter D. Hart Research Associates, 2008).

Öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme programının önemli bir bileşenidir. Öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adayları gerçek sınıf ortamında teorik olarak edindikleri bilgileri uygulama fırsatı yakalamaktadırlar. LaMaster da (2001) uygulama dersleri ile öğretmen adaylarının, mesleğe ilişkin deneyim kazandıklarını ve sosyalleştiklerini belirtmiştir. Wagler (2007) ise uygulama dersleri ile öğretmen adaylarının kuramı uygulamaya dönüştürebildiklerini ve becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı; adaylara genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkları mesleki ortamlarda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 47). Bu bağlamda öğretmen eğitiminde yer alan uygulamaların teori ile pratik arasında önemli bir köprü görevi üstlendiği (Giebelhaus ve Bowman, 2002) söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öğretmenlik uygulamalarının en önemli unsur olduğu da (Igwe, Uzoka ve Rufai, 2013; Zeichner, 2006) ifade edilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamında uygulama öğretmeni rehberliğinde kullanabilme imkânı bulabilmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, bu uygulamalar ile öğretmen olduklarında

olumlu ve olumsuz hangi durumlarla karşı karşıya kalacaklarını da görme imkânı bulabileceklerdir. Ancak alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında birçok sorunla karşılaştıklarına yönelik araştırma sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının olumsuz yönlerine vurgu yapan araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının uygulama öğretmenin kendilerine yeterince rehberlik etmediğine (Baştürk, 2009; Can, 2001; Çetintaş ve Genç, 2005; Davran, 2006; Dursun ve Kuzu, 2008; Shantz, 2005; Kiraz, 2002; Koç ve Yıldız, 2012; Özbek ve Aytekin, 2003; Smith ve Lev-Ari, 2005; Talvitie, Peltokallio ve Mannisto, 2000), öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesindeki eksikliklere (Davran, 2006; Paker, 2008; Sevim, 2002), uygulamaların öğretmen adaylarının yeterlik seviyelerinde düşüşe neden olduğuna (Hoy ve Woolfok, 1993), öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının özyeterliğinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığına (Aktaş, 2011; Aktaş ve Walter, 2005; Lin ve Gorrell, 1998), uygulama saatlerinin azlığına (Alaz ve Birinci-Konur, 2009; Azar, 2003; Barut, 1996; Eraslan, 2009), uygulama okullarının seçiminde yapılan yanlışlıklara ve öğrenci sayısının fazlalığına (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2009; Dursun ve Kuzu, 2008; Önsoy, 1998), fakülte ile uygulama okulu arasındaki koordinasyon eksikliğine (Alaz ve Birinci-Konur, 2009; Azar, 2003; Sılay ve Gök, 2004; Demircioğlu, 2003; Şahin, 2003; Yıldız, 2006), öğretmen adaylarının uygulamalar konusunda önceden bilgilendirilmediklerine (Arabacı, 2008) ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, zaman yönetimi ve öğretimin pratik kültürü gibi konularında zorluk çektiklerine (Ekiz, 2006) vurgu yapıldığı görülmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlik uygulamalarının olumlu yönlerine vurgu yapan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki bilgi edinmelerinde ve beceri kazanmalarında etkili ve yararlı bir süreç olduğuna (Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009), öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğrencilerle birebir iletişim kurmalarına, gerçek okul ve sınıf ortamını daha yakından tanımalarına, öğrencilerin düşünme seviyelerini tespit etmelerine ve onların birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan sınıf içi iletişimlerini anlamalarına faydalı olduğuna (Eraslan, 2009), uygulama öğretmenlerinin adayların öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünce, inanç ve uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rolü olduğuna (Kiraz, 2003), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasında bağ kurmalarında önemli rollerinin olduğuna (Zeichner, 2002) ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme

becerilerinin gelişmesinde etkili olduğuna (McDuffie, 2004) işaret edilmiştir. Buna göre eğitimin kalitesinin geliştirilmesinin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi; öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir (TED, 2009). Hizmet öncesi eğitim kapsamında yapılan öğretmenlik uygulamaları ile de öğretmen adaylarından gerekli yeterlikleri kazanmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersini tamamlayan öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleği yeterliklerini geliştirmeleri, kendi alanları ile ilgili eğitim programını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tam anlamıyla öğrenmeleri ve edindikleri deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanı ile paylaşımları beklenmektedir (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2008), öğretmen yeterliklerini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlamaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği, görme ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programında 7. ve 8. yarıyıldaki iki dönemlik bir ders iken, diğer öğretmen yetiştirme lisans programlarında 8. yarıyıldaki bir dönemlik derstir. Öğretmenlik uygulaması dersi 2 saat teorik, 6 saat uygulamalı 5 kredilik bir derstir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamında uygulama öğretmeni rehberliğinde kullanabilme imkânı bulabilmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları bu uygulamalar ile öğretmen olacaklarında olumlu ve olumsuz hangi durumlarla karşı karşıya kalacaklarını da görme imkânı bulabileceklerdir.

Bazı uygulama okullarında, öğretmen adayları stresli, olayları somutlaştıramayan, iyi motive edilmemiş ve belki de belirli öğrenme güçlükleri olan çocuklar gibi, farklı özelliklere sahip olan öğrencilerle karşılaşma imkânı bulabilmektedirler. Öğretmen adayları, öğretmenin bilgisinin pasif alıcısı konumunda olmayıp, konulara eleştirel yaklaşan ve kendilerinin de dikkate alınmalarını isteyen öğrencilerle karşılaşacaklardır

(Kıncal, 2004). Dolayısıyla öğretmen adayları bu durumlara hazır olarak yetişerek mesleğe başladıklarında daha az sorunla karşılaşmış olacaklardır.

Öğretmen adaylarının hem alan bilgisi hem de meslek bilgisiyle donanmış olmaları zorunluluğu, ülkelerin öğretmen yetiştirmede farklı modeller geliştirmelerine neden olmuştur. Bu zorluğun yanında, öğretmen ihtiyacının eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte hızla artması, ülkelerin farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme modelleri geliştirmelerini gerekli kılmıştır (Erden, 2008).

Öğretmen eğitimi üzerine Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan "Geleceğimiz, Öğretmenler" adlı bir araştırma raporunda dört soruna değinilmektedir. Bunlardan birincisi öğretmen yetiştirme programında öğretmenlerin mesleği nasıl yerine getireceklerine dair veri eksikliği; ikincisi en iyi öğrencileri mesleğe yönlendirmedeki yetersizlikler; üçüncüsü gerçek sınıfta karşılaşılabilecek zor konular için yetersiz bir hazırlık ve dördüncüsü de matematik ve fen gibi belli konu alanlarındaki eksikliklerdir (United States Department of Education, 2011).

Öğretmen adaylarının, gerekli teorik bilgileri kazandıktan sonra, uygulama süreci içerisinde seçici bir eğitimle denenmesi ve farklı özelliklere sahip öğrencilerle çalışma durumlarının belirlenmesi gerekmektedir (Kıncal, 2004). Öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi veya geliştirilmesinde beş temel unsur olduğu belirtilmiştir. Bu beş temel unsur (Perry, 2011);

- Programın hedefleri,
- Konu alanı bilgisi gereksinimi,
- Mesleki bilgi gereksinimi,
- Klinik ve alan deneyimi ve
- Fakülte nitelikleridir.

### **2.1.3. Klinik Uygulama**

Klinik beceri eğitimi, öğrencilere gerçek hastalara uygulama yapmadan önce manken ya da model üzerinde kontrollü bir ortamda uygulama fırsatı sunmaktadır (Boulay ve Medway, 1999). Klinik eğitim, tıp eğitiminde tüm programın %28-30'una karşılık gelmektedir. Bu eğitim esnasında öğrenciler gerçek ortamdaki klinik uygulamalarla teorik bilgiyi uygulama şansı yakalamaktadırlar (Gandy, 2002). Tıp

eğitiminde öğrencilerin hastalarla ilgilenmeleri, klinik beceri ile mesleki tutum ve değer kazanmalarında önemli bir motivasyon aracı (Cooke, Irby, Sullivan ve Ludmerer, 2006) olarak kabul edilmektedir. Tıp eğitiminin ana amacı, tıp öğrencilerine uygulamalar aracılığıyla gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve olumlu tutum kazandırmaktır (Al-Elq, 2010).

Etkili klinik beceri eğitimi için (AAMC, 2004);

- İstekli ve ilgili becerilere sahip bir öğretmen,
- Motivasyonu yüksek bir öğrenci,
- Bilgilendirilmiş ve istekli bir hasta,
- Beceri uygulamalarını tekrar edebilmek için uygun fırsatlar ve zaman,
- Öğretmen ve öğrenci tarafından hastaya mesleki sorumluluğu paylaşmaya ilişkin tutum,
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili geri bildirim için fırsatlar ve zaman çok önemlidir.

Tıp eğitiminde klinik beceri eğitimlerinde klinik beceri laboratuvarları kullanılmaktadır. Kullanılan klinik beceri laboratuvarlarında yapılan uygulamalar hem akademik personel, hem mezun öğrenci hem de lisans öğrencisi için faydalı uygulamaları içinde barındırmaktadır. Mesleki beceri laboratuvarları güvenli ve korunaklı bir çevre ile öğrencilere gerçek klinik bir ortama girmeden önce klinik becerilerle ilgili uygulama yapma fırsatı vermektedir (Boulay ve Medway, 1999; Sebiyan, 2003).

Tıp eğitiminde kullanılan mesleki beceri laboratuvarlarındaki mesleki beceri eğitimlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi aşağıdaki gibi yapılmaktadır (Mıdık, Kartal, Büyükakkuş ve Aydın, 2006):

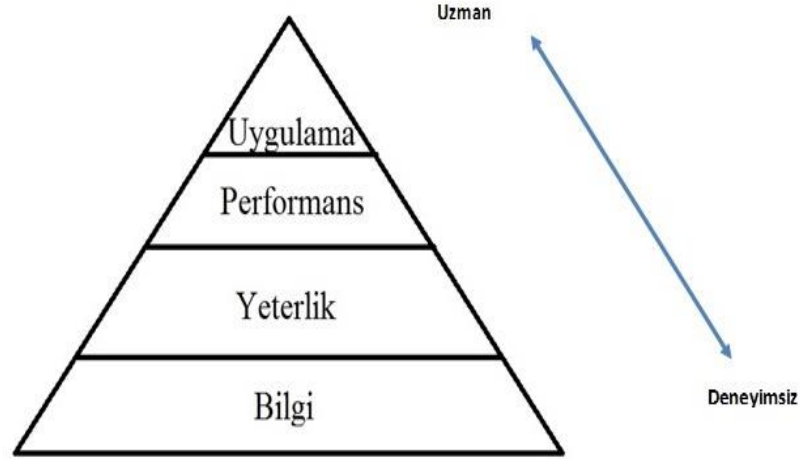
- Uygulamalar, her öğrencinin yeterli sürede beceride yetkin hâle gelebilmesi için, eğitici rehberliğinde beş-altı kişilik küçük gruplar hâlinde, her bir grup için beceri başına haftada bir buçuk saat şeklinde planlanır.
- Mesleki beceri eğitimi başlangıcında ilgili becerinin amacı ve beceriyle ilgili temel bilgiler eğitici tarafından öğrencilere aktarılır.
- Öğrencilere mesleki beceri öğrenim rehberleri dağıtılır.

- Eğitciler ilk gösterimi öğrenciler rehberleri okurken yaparlar.
- Öğrenciler istedikleri anda soru sorabilir ve becerinin tekrar gösterimini isteyebilir.
- Her ğrenci eğiticilerin ilk gösterimleri sonrasında, bir başka ğrenci tarafından okunan rehber eşliğinde ilgili beceriyi yapar.
- Eğitici, gerek duyulduğunda öğrenciye yardım eder ya da beceri uygulaması sonrasında anında geri bildirimler verir.
- Her bir ğrenci ilgili beceriyi istenilen yeterlik düzeyine ulaşıncaya kadar tekrarlar.
- Öğrencilerden her mesleksenel beceri uygulamasından sonra beceriyi, kullanılan araç gereci, eğiticiyi ve kendilerini değerlendirmeleri istenir.

Becerilerin değerlendirilmesinde de u lt kullanılmaktadır Bunlar:

1. *Geliştirilmesi Gerekir*: Basamağın hiç uygulanmaması, yanlış uygulanması veya sırasında uygulanmaması
  2. *Yeterli*: Basamağın doğru olarak ve sırasında uygulanması fakat eksik olması
  3. *Ustalaşmış*: Basamağın duraksamadan, yardıma gerek kalmadan doğru ve sırasında uygulanması.
- Değerlendirmesi “1” (*Geliştirilmesi Gerekir*) olan bir ğrenci tekrar aynı gün değerlendirmeye alınmaz. Daha sonraki bir gün beceri sergilemesi istenir. Amaç tam öğrenmenin sağlanmasıdır.

Miller da (1990) kliniksel değerlendirme çerçevesini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.



Şekil 2.2. Kliniksel Değerlendirme Çerçevesi (Miller (1990)'dan uyarlanmıştır.)

Bu çerçevede bireyin öncelikle alanı ile ilgili bilgiye sahip olması (bilgi), bilgiyi nasıl kullanabileceği (yeterlik), bu bilgiyi nasıl göstereceği (performans) ve son olarak da edindiği bilgileri uygulama alanına indirgemesi (uygulama) yer almaktadır.

Mesleki beceri eğitiminin tıp fakültesi öğrencilerine katkısına ilişkin yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; mesleki beceri eğitimlerinin öğrencilerin en fazla mesleki gelişimlerine katkı sağladığı (Mıdık, Kartal, Büyükakkuş ve Aydın, 2006), tıp öğrencileri için öğrenmede faydalı bir yol olduğu ve istekliliği artırdığı (Soliman ve Fouda, 2008) tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. İlgili çalışmada, klinik beceri laboratuvarının öğrencilerin meslek hayatlarına ve klinik eğitimlerine katkı sağladığı sonucu çıkmıştır (Çifçili, Uzuner, Ünal ve Akman, 2006). Bu bağlamda beceri gerektiren mesleklerde profesyonel olarak yetiştirilmesi beklenen bireylere uygulama yapma imkânlarının yaratılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tıp eğitiminde yer alan, klinik beceri eğitimindeki devinimsel öğrenmenin esaslarına göre öğrenci ilk olarak becerinin bilişsel elemanlarını anlamalı, ardından eğitici tarafından öğrenciye uygulamasında model olabilecek örnek baştan sona yapılmalı, eğitici beceriyi ikinci kez uygularken öğrencinin uygun performans gösterebilmesi için gereken ayrıntıları aşama aşama anlatmalı ve tüm aşamaları içeren -videolar gibi-



önceden hazırlanmış görsel araçlar kullanılmalıdır (Özer, Şahin, Aktürk ve Dağdeviren, 2002). Klinik beceri eğitimi için basit beş adımdan söz edilmektedir. Bu adımlar (George ve Doto, 2001);

**1. Adım:** Genel açıklamalar; öğrencilerin neden bu beceriyi kazanmalarının gerektiğini anlamaları ve motive olmaları gerekmektedir.

**2. Adım:** Eğitici beceriyi tam anlamıyla konuşmadan göstererek yapar. Sessiz yapılmasındaki amaç, bireylerin zihinlerinde ilgili becerinin resmini çizmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerinde zihinlerindeki bu resim önem arz etmektedir.

**3. Adım:** Eğitici bu aşamada 2. adımda sessiz olarak gösterdiği becerinin her ayrıntısına dikkat ederek ve açıklayarak tekrar yapar. Ayrıca öğrencilere beceriye ilişkin soru sorma fırsatı verilir.

**4. Adım:** Öğrenciler beceri hakkında konuşurlar. Eğitici öğrencilerin beceriyi doğru sırasıyla anladığından emin olur ve öğrencilerin beceriyi daha rahat yapmaları için güven aşılır.

**5. Adım:** Bu aşamada öğrenci beceriyi artık kendisi yapacaktır. Eğitcinin rolü ise öğrenciyi izlemek ve becerinin doğruluğu ve yanlışlığı konusunda geri bildirimler vermektir. Beceri konusunda öğrenciler ustalaşana kadar süreç devam eder.

Bu klinik beceri uygulamalarına öğrenciler küçük gruplara ayrılarak katılırlar. Bu durum beceri uygulamalarının etkileşimli olmasına ve koçluk eğitiminin uygulanmasına olanak tanır ([www.linkitikla.com](http://www.linkitikla.com)).

Klinik beceri, bir tıp öğrencisinin meslek hayatında hekim olarak uygulayabileceği işlem ve girişimlerin tümüne verilen addır. Tıp eğitiminde klinik becerinin içeriğini; öykü alma becerisi, iletişim, mesleki tutum ve etik temellerinin eğitimi, takım çalışması, temel klinik işlemler, laboratuvar becerileri, fizik muayene, yeniden canlandırma becerileri ve bilgi teknolojileri becerisi oluşturmaktadır. Günümüzde klinik beceri eğitimi, tıp eğitiminin önemli bir bileşeni olarak pek çok ülkede uygulanmaktadır. Klinik beceri eğitimi verilirken ve değerlendirilirken “rehberler” kullanılmaktadır. Klinik uygulama süresince eğitici, yetiştiricilik işlevini üstlenmektedir. Eğitici, bir beceriyi kazandırmaya çalışırken önce kendisi uygulamayı yapmakta, daha sonra eğitilen kişinin uygulamaları sırasında gözlediği ve geliştirilmesi gereken alanları düzelterek sonuca ulaşmasını sağlamalıdır (Şenol, 2011). Klinik beceriler bir tıp

öğrencisinin mesleğe başladığında kullanacağı becerileri kapsamaktadır. Ayrıca bu becerilerin öncelikle mesleki beceri laboratuvarlarında, daha sonra ise gerçek uygulama alanında denetimli bir şekilde kazandırıldığı bilinmektedir. Tıp eğitiminde Hümanistik Eğitim yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci, hasta üzerinde çalışmadan önce (Gürpınar ve diğ. 2012, 35);

*1. Yetiştirici, gerçeğe yakın anatomik modeller ve video, slayt gibi diğer eğitim araçları kullanarak, kazanılması gereken becerileri rehberler kullanarak gösterir.*

*2. Öğrenci, yetiştiricinin gözetimi altında bu beceriyi tekrar tekrar uygular.*

Bu adımlardan sonra öğrenci ilgili beceriyi hasta üzerinde uygulamak için yeterli seviyeye gelecek ve bunun sonucunda da öğrenci daha önce eğitici gözetiminde yaptığı beceriyi yine eğitici gözetiminde gerçek uygulama alanında yapacak ve bu sayede de hastanın maruz kalacağı risk en aza inecektir. Ancak öğrencinin herhangi bir beceride ustalık seviyesine ulaşabilmesi için ilgili beceriyi maket ya da model üzerinde uyguladıktan kısa bir süre sonra hasta veya maket üzerinde tekrar uygulaması gerekmektedir (Gürpınar ve diğ. 2012).

Tıp öğrencilerinin edindikleri klinik beceriler zamanla ve eğitim sonrasında tekrarlanmadıkça, yeterlik kaybı oluşmaktadır. Yenileme eğitimleri, uygulama fırsatlarıyla bir araya getirildiğinde yeterlik kaybı büyük oranda giderilmektedir (Alimoğlu, Mamaklı, Gürpınar ve Aktekin, 2011).

Tıp eğitiminde öğrencilerin mesleksi beceriler konusunda daha yeterli hâle getirilmesi, bu becerilerin belirli standartlara dayandırılması, öğrencilere hangi becerilerin ne düzeyde kazandırılacağına tesadüflere bırakılmaması, tıp fakültelerinde özellikle son yıllarda ön plana çıkan temel hedefler arasındadır. Bu misyonu üstlenen ise özellikle 2000'li yıllardan sonra ülkemizde tıp fakülteleri bünyesinde kurulan tıp eğitimi ana bilim dallarıdır. Bu dönemde pek çok tıp fakültesi, öğrencilerine daha ilk yıllardan itibaren temel mesleki becerileri kazandırma amacıyla genellikle tıp eğitimi anabilim dalı bünyesinde mesleksi beceri laboratuvarı kurmuştur (Gürpınar ve diğ. 2012). Özellikle bugüne değin hastalar üzerinde usta-çırak ilişkisiyle öğrenilmiş klinik beceriler artık mesleki beceri laboratuvarlarında maketler kullanılarak aktarılmaya başlanmıştır (Özer,

Şahin, Aktürk ve Dağdeviren, 2002). Bu laboratuvarların sayesinde öğrenciler teorik olarak öğrendiklerini uygulama fırsatı yakalamışlardır.

Tıp fakültesindeki klinik beceriler, öğrencilerin bir hekim olduklarında tüm hayatları boyunca kullanacakları beceriler olarak ifade edilmektedir (Karaoğlu ve Şeker, 2011). Benzer şekilde öğretmen eğitimindeki becerilerin de bir öğretmen adayının öğretmen olduğunda tüm meslek hayatı süresince kullanacağı becerileri ifade ettiği söylenebilir. Ball (2008) ve Zeichner (2003), öğretmenlik mesleğini, kliniksel psikoloji ve tıp alanındaki uygulamalara benzeterek, bu mesleğin “kliniksel uygulama mesleği” olarak algılanması gerektiğini vurgulamıştır. Howey (2011) ise tıp eğitimindeki klinik uygulamalarda direkt olarak hastaların gözlenmesi ve tedavi edilmesi varken, benzer şekilde klinik öğretmen yetiştirmede de öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimsel faaliyetler, öğrencilerle etkileşim ve gözlemler yer almaktadır. Nasıl ki bir pilot gerçek bir uçakta eğitim almıyorsa öğretmen adaylarının da uygun ortamlar oluşturularak gerçek sınıf ortamına benzer ortamlarda uygulamalı eğitimler alması gerekmektedir.

#### **2.1.4. Öğretmen Eğitiminde Klinik Uygulama**

19. yüzyıl öncesi dönemde okullarda, öğretmenler için, çalışmanın dört ana unsuru bulunmaktaydı. Bu unsurlardan biri de öğretmen eğitiminde uygulamalı öğretimdi (McDiarmid ve Clevenger-Bright, 2008). Öğretmen adayları genellikle ders içerikleriyle çok az bağlantısı olan uygulamalara (yaklaşık 8 haftalık bir program) başlamadan önce öğretim metotları, alan dersleri ve psikolojik ilkeler üzerine olan çalışmalarını tamamlarlardı. Okul temelli iş birlikli öğretmenler, nitelik esasına göre seçilme zorunluluğu olmaksızın seçilirlerdi. Üniversite ve okul temelli fakülteler planlama ve öğretime çok az katıldıkları için, öğretmen adayları uygulamadan soyutlanmış kuramsal bilgileri öğrenmişlerdir. Bu şekilde eğitilmiş yeni öğretmenler, sınıfa girdiklerinde yine en iyi bildikleri şeyi yapmışlardır (AACTE, 2010). Geleneksel öğretmen yetiştirme sistemlerinin artık günümüz şartlarına uygun öğretmen adaylarını yetiştirmede çok etkili olmadığına, programların yenilenmesi ve güncellenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

21. yüzyıl öğretmen yetiştirmede nitelikli klinik programların önemini anlamada bir dönüm noktası (AACTE, 2010) olarak kabul edilmektedir. Birçok ülke PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarılarından dolayı Güney Kore, Singapur ve Finlandiya'daki

öğretmen eğitimi modellerini incelemekte ve programlarını daha iyi anlamaya çalışmaktadır. Finlandiya’da özellikle öğretmen adayları bir üniversite ile bir model okulun iş birliği içinde çalıştıkları en az bir yıllık klinik uygulamalara katılırlar (Darling-Hammond, 2012). Aynı zamanda bu ülkeler öğretmenlik mesleğinin yüksek nitelikte olmasıyla ve mesleğe çok fazla değer vermeleriyle de ünlüdürler (Shalberg, 2010; akt. Aubusson ve Schuck, 2013).

Öğretmenlik, öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmek için karmaşık sınıf etkileşimini planlamada öğretmenlere ihtiyaç duyan klinik uygulamaya olan bir taleptir. Klinik uygulama, mesleki bilgiye bağlı iken, öğretmenler uygulamalarda kullanmak için bu bilgiye ihtiyaç duyabilirler. Mesleki eğitim esnasındaki klinik deneyimler öğretmenlere becerilerini pekiştirmede ve geliştirmede fırsatlar sunar (Grossman, 2010). Öğretmen eğitiminde kullanılan klinik uygulamalar esnasında öğretmenler, öğrencilerin gelişimine yardım etmek için tüm performanslarını kullanacaklardır. İyi klinik uygulamalar, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmede genellikle biçimlendirici değerlendirmeyi kullanır (TNE, 2006).

Klinik beceri gelişimindeki mesleki eğitim, program boyunca geri bildirim ve uygulamalar için çoklu fırsatlar sunar. Bu uygulamalardan bazıları benzetimler ya da bazı ayarlamaların tasarlanmasında üretken olabilir. Ancak tecrübesiz öğretmen adayları gerçek bir öğretmenlik uygulamasındaki otantik görevlerle deneyim kazanmak için yapılandırılmış fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla bütün öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması yer almaktadır. Ancak uygulamalarda farklılıklar olabilmektedir (Grossman, 2010). Bu farklılıkların sebebinin de her ülkenin kültürel ve gelişmişlik düzeyiyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Klinik uygulamalara ilişkin yapılan araştırmaların çoğu okullardaki deneyimler üzerine odaklanmasına rağmen, okulların dışındaki düzenlemelerle de ilgilenir. Pilotlar gibi, cerrahlar da ameliyata girmeden önce simülasyonlarda uygulamalar yaparlar. Laboratuvar ortamında hazırlanmış simülasyonlarda klinik beceri uygulamaları ile ilgilenen öğretmen adayları için olumsuz durumlardan korunma sağlayabilir. Mikroöğretimdeki ilk deneyimler deneyimsiz öğretmen adaylarına geri bildirim ve uygulama imkânı vermesi bakımından önemlidir (Grossman, 2010). Bazı karşılaştırmalı araştırmalar, öğretmen eğitiminde kullanılan simülasyonların öğretmenlerin mesleki

gelişimleri üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir (Metcalf, Hammer ve Kahlic, 1996). Dolayısıyla öğretmen yetiştirmede de simülasyon kullanımının artırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede öğretmen adayları gerçeğe yakın bir ortamda eğitilecekler ve mesleğe başladıklarında da daha az sorunla karşılaşabileceklerdir.

Öğretmen adaylarına deneyim kazanmaları için hizmet öncesinde sunulan mikroöğretim uygulamaları hem uygulama fırsatı sunmakta hem de geri bildirim vermektedir. Geri bildirim niteliği öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları bakımından çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması kapsamında sunulan geri bildirimler adayların becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir (Grossman, 2010). Geri bildirim, etkili öğrenmenin ön şartı (Kaphagawani ve Useh, 2013) olarak ifade edilmektedir. Ayrıca geri bildirim, öğrenenlerin performanslarını anlamalarını sağlayan iş birlikli bir süreç (Clynes ve Raftery, 2008) olarak da tanımlanmaktadır.

Klinik uygulamalar aracılığıyla öğretmen adaylarına deneyim kazandırılmaktadır. Klinik model üzerindeki araştırmaların hizmet ederek öğrenme, deneyimsel öğrenme ve alan temelli öğrenme-öğretme faaliyetlerindeki araştırmalardan ortaya çıktığı tahmin edilmektedir (Donninson ve Itter, 2010; Knutson-Miller ve Gonzalez, 2010). Bu bütün belirtilen yaklaşımların temelinde de yaparak yaşayarak öğrenmenin olduğu, dolayısıyla deneyimsel öğrenmenin bulunduğu söylenebilir. Michigan öğretmen yetiştirme programının, öğretmen yetiştirmede klinik ya da hizmet ederek öğrenmeyle bütünleştirilmesinin öğretmen eğitiminde en iyi uygulamalar olarak hizmet sunacağı belirtilmektedir (Pelon ve Sowa-Wojciakowski, 2013). Klinik temelli yaklaşım öğretmen adaylarına uygulamalarda ne öğrendikleri, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında deneyimli klinik eğitmenler aracılığıyla çoklu fırsatlar sunmaktadır (Howey, 2011).

Geri bildirim ve yansıtmaları içeren deneyimler aracılığıyla bireylerin daha iyi öğrendiği görüşünü savunan Deneyimsel Öğrenme Teorisi, en geniş biçimde John Dewey'in çalışmalarında görülmektedir (Picus, Monk ve Knight, 2012). Deneyimsel öğrenme Dewey'in pragmatik felsefesi, Lewin'nin sosyal psikolojisi ve Piaget'in bilişsel gelişimi ile birlikte, öğrenme ve gelişim üzerinde eşsiz bir formun perspektifini çizmektedir (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 1999). Deneyimsel öğrenme; doktorların staj uygulamalarını, hizmet ederek öğrenmeyi, iş birlikli eğitimi, klinik eğitimi, öğretmenlik uygulamasını, uygulamalı stajı, üniversite öğrencilerinin araştırma deneyimlerini, toplum

temelli araştırmaları, saha çalışmalarını ve yurt dışı çalışmaları kapsamaktadır (Indiana University, 2006; Moore, 2010). Bu durumda ğretmen adaylarının mesleki becerilerini uygulamalar aracılığıyla kazandıkları için yani deneyimde buldukları için klinik uygulamaların deneyimsel öğrenme kapsamında olduğu söylenebilir.

Uygulama, ğretmen yetiştirilenin merkezinde yer almalıdır. Kaliteli ğretmen yetiştirme sistemleri klinik temelli yaklaşımları kullanır. Adayların mesleğe hazırlıklarında iyi planlanmış ve ilişkilendirilmiş klinik deneyimleri bu programlarda yer almaktadır. Günümüzde çoğu devlet politikasında, belirli gün ya da haftalarda adayların programı tamamlamadan önce klinik uygulamalara katılmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Klinik uygulamalar geleneksel olarak bilinen uygulamaların yanı sıra öğretmenlik uygulamasını da içerir. Klinik uygulamalarda önemli olan şey, klinik uygulamalar esnasında adayların deneyimlerinin niteliği ve doğasıdır (CCSSO, 2012).

Özellikle son yıllarda, ğretmen yetiştirme programlarında yenilik arayışı artmış ve “okul dayanaklı yaşantılara” odaklanma eğilimi kendini göstermiştir. Bu kapsamda ğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulama sürelerinin artması ve “*ğretmen yetiştirmede klinik uygulama*” kavramı gündeme gelmiştir (AACTE, 2010; Grossman, 2010; NCATE, 2010). 21. Yüzyıl, ğretmen yetiştirmede yüksek nitelikli klinik uygulamaların öneminin farkına varıldığı bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (AACTE, 2010). Buna göre ğretmen eğitiminde uygulanmaya başlanan klinik uygulamaların mantığının anlaşılması için tıp eğitimindeki beceri gelişiminde kullanılan klinik uygulamaların incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Klinik uygulama yalnızca tıp alanındaki uygulama olarak görünse de, klinik uygulamalarla ilgilenen ğretmen eğitimcileri için de farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Uzman ğretmenlerin ğretmen adaylarına rehberlik ettikleri, öğrenme hastaneleri olarak okullarla ilişkilendirilen Amerika Birleşik Devletleri’nde Mesleki Gelişim Okulları ğretmen adaylarına klinik uygulama fırsatı sunmaktadır (Kriewaldt ve Turnidge, 2013). Mesleki gelişim okullarında ğretmen adayları genişletilmiş klinik deneyimler aracılığıyla daha fazla uygulama imkânı yakalamaktadırlar. Ayrıca mesleki gelişim okulları ğretmen adaylarına mesleğin ilk yıllarında ğretmen adaylarının o ana kadar edindikleri bilgi, beceri ve yetenekleri uygulama fırsatı sunar ve bu deneyimlerini de

mesleğe yansıtılmalarına olanak tanır (Bethune-Cookman University, 2013; Hallinan ve Khmelkow, 2001; Zeichner, 2009).

Öğretmenlerin güçlü klinik hazırlıkları öğrencilerin başarılarında anahtar rol oynamaktadır. Buna göre klinik uygulamaların öğretim gereksinimlerini ve doğasını anlamak için (AACTE, 2010):

**Bir kişinin etkili öğretim yapabilmesi için konu alanını bilmesi şarttır ancak yeterli değildir.** Öğretmen sadece içeriği öğretmeyeceğini bilmeli ayrıca farklı hazırbulunuşluk düzeyine ve farklı anlama biçimlerine sahip öğrencilere bu içeriği nasıl öğreteceğini bilmelidir.

**Uzmanlar mükemmel öğretimin, uygun eğitim olanakları sunulduğunda yüksek seviyede öğrenmenin olabileceği karmaşık bir olay olduğunu ifade etmişlerdir.** Öğretim süreci çift taraflı ve dinamik bir süreçtir. Karmaşıklığın bir sebebi de, bir yıl boyunca verilen derslerle arada bağlantıyı kurmak ve farklı seviyedeki gruplara hitap edebilmektir.

**Öğretmenler sahip oldukları bilgilerin çoğuna uygulama kapsamında etkili bir karar almada ihtiyaç duyarlar.** Örneğin, bu bilgi; öğrencilerin bir konu hakkında geliştirdikleri fikirlerinin ne olduğu, öğrencilerin nasıl anladıkları ya da anlamadıkları, farklı öğrencilerin öğretimde gerçek bir işteki en iyi temaları nasıl öğrendikleri ve geleceği planlama ve öğrenme hakkındaki bilgidir. İçerikteki bilgi akademik olarak başarılı bir şekilde öğretilir. Ancak öğretimin, düzenlemenin ve doğru bir eylemin nasıl öğretilmesine ilişkin bilgi, deneyimli mentor öğretmenler rehberliğinde, öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan klinik düzenlemeler aracılığıyla daha etkili bir şekilde öğretilir.

**İyi klinik deneyimlerin olumlu etkileri vardır.** Araştırmalar iyi klinik deneyimin etkili öğretmenlikle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bazı araştırmalar iyi bir danışman ile uygulanan ya da derslerle birlikte katılımlı bir şekilde yürütülen klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini daha rahat bir şekilde yürüttükleri ve kuramsal bilgilerle uygulamalar arasında daha kolay bağlantı kurabildiklerini göstermektedir. Hatta öğretmen adaylarının klinik fırsatlara daha istekli oldukları da belirtilmektedir. Araştırmalar güçlü klinik uygulamaların kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığını, öğretmen birikimini ve öğretmenlerin hazır olma duygularını etkilediğini göstermektedir.

Klinik uygulama mesleği olarak ifade edilen öğretmenlik mesleğinde, öğretmen olacak bireylerin, mesleğe başladıklarında mesleğe ilişkin bütün becerilerle donatılmış olmaları gerekmektedir. Son yıllarda öğretmen eğitiminde tıp eğitimindeki klinik uygulamaların kullanılmasına yönelik araştırmalar olduğu bilinmektedir. Öğretmenler için güçlü klinik uygulamaların önemini gösteren bazı araştırmaların önemli noktalarını şöyle özetlemek mümkündür (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb, ve Wycoff, 2009; Boyle-Baise ve McIntyre, 2008; Darling-Hammond, 2006; Feiman-Nemser, 2010; Grossman, 2010; National Research Council, 2010, Zeichner ve Conklin, 2008; akt. Zeichner, 2012);

- 1- Klinik deneyimler, öğretmen adaylarına öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan öğretim uygulamaları ile ilgili değerlendirme, yüksek nitelikli koçluk, uygulama ve gözlem gibi olanaklar tanımaktadır.
- 2- Okul ve toplumdaki klinik deneyimler, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk seviyeleri ve tam sorumluluk almada dikkatli bir çaba gerektiren öğretim deneyimlerine aracılık eden ve dikkatli bir şekilde yapılandırılması gereken uygulamalardır.
- 3- Eğitimden sorumlu ilgili paydaşlar tarafından klinik deneyimler için ortak planlama ve programların sürekli değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- 4- Klinik yerleştirme okulları ve mentor öğretmenlerin seçiminde nitelikli öğretime dayalı seçimler yapılmalıdır.
- 5- Öğretmen adaylarının birlikte çalıştıkları mentor öğretmenler, okul uygulama ve üniversite danışmanları hem değerlendirme uygulamaları hem de koçluk ile ilgili işlerde destekleyici ve hazırlayıcı olmalıdırlar.
- 6- Öğretimde daha güvenilir ve daha geçerli performans değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.
- 7- Öğretim becerileri ve önemli kişisel nitelikleri ve öğretim becerilerini geliştirmelerine yardım eden okullar, öğretmen adaylarına belirli şartlar altında dikkatli bir şekilde aracılık eden deneyimler sağlama konusunda hizmet etmektedir.



Klinik uygulamaların öğretmen eğitiminde kullanılmasına ilişkin yapılan düzenleme sonucunda getirilen yenilikler; sıkı sorumluluk, öğretmen seçimini ve yerleştirmesini güçlendirme, program, teşvik ve istihdam olanaklarında yenilikler, paydaşların desteklenmesi ve bilgi tabanının genişlemesi şeklindedir (NCATE, 2010). Darling-Hammond da (2006) klinik uygulamaların hassas bileşenlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

**Güçlü okul-üniversite ortaklığı:** Programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde, mesleki gelişim aktivitelerinin, adaylar için öğretim programlarının ayarlanmasında okul ve üniversite iş birliğinin yapılması şarttır. Üniversite ve okul ortaklıkları öğretmen adaylarının öğrenmelerini desteklemek için kaynakları tamamlamalı ve uzmanlıklarını paylaşmalıdırlar.

**Düzenleme:** Okullar, öğretmen adaylarının öğrenme ve gözlem yapmalarına olanak tanıyan, anlamlı, zengin ortamlar için hazırlanmış program aracılığıyla, dikkatli bir şekilde seçilmelidir.

**Klinik yerleşimler:** Paydaşlar uygun öğrenme deneyimlerini sağlamak için öğretmen adaylarının katılacağı özel yerleşimleri ideal olarak belirlerler ve öğretmen adaylarının öğrenmelerini desteklemek için uzmanlıklarını paylaşırlar. Öğretmen adaylarının planladığı öğretim kademesi ve konu alanı ile uyumlu yerleşimler öğrencilerin daha fazla öğrenmesini sağlar. İyi yerleşimler, deneyimli klinik öğretmenler tarafından danışmanlığı yapılan ve denetlenen yerleşimlerdir. Ayrıca iyi yerleşimler, öğretmen adayları tarafından iyi yapılandırılmış deneyimlerin çeşitliliği için fırsatlar sunar.

**Klinik öğretmenler:** Okul temelli klinik öğretmenler, klinik deneyimin başarıya ulaşması için gereklidir ve öğretmen adaylarının konu ve sınıflarına uygun bir şekilde ve uzmanlıklarına göre seçilirler. Klinik öğretmenler, çocukların yanı sıra yetişkin öğretmen adaylarının öğrenmelerini desteklemede yüksek becerili ve bir danışman olarak eğitilirler. İdeal bir şekilde klinik öğretmenler öğretmen adaylarının klinik deneyimleri esnasında birlikte çalışırlar.

**Fakülte iş birliği:** Özel olarak tasarlanmış fakülteler okullarla birlikte çalışırlar ve öğretmen adaylarının klinik uygulamalarına yardım eder ve izler. Fakülte

öğretim elemanları zorlu klinik deneyimlerde adaylara destek olmalı ve onlarla olumlu bir iletişim kurmalıdır. Öğretim elemanları adayların klinik uygulamalarını tasarlama, uygulama, değerlendirme ve yeniden gözden geçirmede birlikte çalışırlar.

**Okul temelli klinik program:** Ortak bir şekilde hazırlanan klinik program teori ile pratik arasında bağlantılar kurar. Adaylar, okullardaki görevlendirmeler ve projeler aracılığıyla görevlendirilirler. Bu görevlendirmeler ve projeler öğretmen adaylarının, veri analizi, değerlendirme teknikleri, disiplin, teknoloji kullanımı, sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmesi ve motivasyonlarını anlamalarını sağlar. Bazen bu deneyim bir ya da daha fazla klinik öğretmenin sınıflarında bir yıllık staj uygulamaları olarak yapılandırılır.

**Programın uzunluğu:** Öğretmen adayları bütün program genelinde okulla ilişkilendirilmiş klinik çalışmalara katılırlar. Uzmanlar, öğretmen öğrenmelerinin gerçekleşmesi için bir yıllık bir deneyime izin verilmesini vurgulamaktadırlar. En az bir dönem ya da 450 saatlik bir klinik beceri eğitimi önerilmektedir. Bazı programlarda ise deneyimli öğretmen denetiminde en az 30 hafta 900 saatlik bir klinik uygulamanın gerekli olduğu belirtilmektedir.

**Performans değerlendirme:** Klinik uygulamada, öğretmen adayları gerçek sınıf ortamındaki uygulamalarda öğrencileri desteklemek, hatalarını düzeltmek, rehberlik etmek ve öğretim sunmak için sürekli etkileşime girdikleri için, öğretmen adaylarının performanslarını sürekli değerlendirme vardır. Bu nedenle performans değerlendirme araçlarına olan ihtiyaç gittikçe artmaktadır.

Alter ve Coggshall (2009) ise, yaptıkları araştırmada klinik uygulama mesleğinin beş özelliğinden bahsetmektedirler. Bu özellikler;

**1. Hastaya odaklanma:** Klinik uygulama hastanın davranışını ve gözlemlerini içerir. Klinik uygulamanın başarılı sonuçlar vermesi sadece uygulayıcının bilgi, becerisi ve eylemlerine bağlı değildir, aynı zamanda hastanın eylemlerine ve sorumluluğuna da bağlıdır.

**2. Bilgi gereksinimi:** Klinik uygulama mesleği, teorik, uygulamalı ve teknik bilginin yanı sıra, fazla karmaşık, genel ve özelleştirilmiş bilgi ve beceriye sahiptir.

**3. Uygulamada kanıt ve yargıları kullanma:** Klinik uygulama mesleğinde ne araştırıldığıнын yanında bir hastanın tedavisinde gerekli olan en iyi yolu belirlemek, benzer durumlardaki diğer hastalarda çalışmayı gösterir. Klinik uygulama mesleği üyeleri kanıt temelli uygulama standartlarını takip etmelidir.

**4. Mesleki topluluklar ve uygulamanın standardı:** Klinik uygulama mesleği uygulama standartlarını oluşturan, bilgiyi dağıtan ve niteliği denetleyen mesleki bir topluluğun oluşumudur. Eğitim enstitülerini içine alan profesyonel kuruluşlar ve profesyoneller bu uygulama standartlarından sorumlu tutulurlar.

**5. Klinik uygulama eğitimi:** Klinik uygulama mesleğindeki bireyler dikkatli bir şekilde akademik ve uygulamalı eğitimi tamamlamak zorundadırlar. Adaylar kendi mesleki standartlarına değer vermeyi ve anlamayı, uygulamalardaki yargı ve kanıtları nasıl kullanacaklarını anlamayı, fazla bilgi elde etmeyi ve hastalarla etkili bir şekilde çalışmayı öğrenmelidirler. Klinik uygulama mesleği eğitimi, asgari üç bileşeni kapsamalıdır. Bunlar, akademik altyapı, uygulama temelli eğitim ve sürekli öğrenmedir.

Klinik uygulama mesleğinin özellikleri ile öğretmen eğitimi bağdaştırılacak olursa (Alter ve Coggshall, 2009); klinik uygulama mesleğinde yer alan hastaya odaklanmanın yerini öğretmen eğitiminde öğrencilerin eylemlerine ve eğilimlerine odaklanmanın aldığı (Cohen, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald ve Ronfeldt, 2008) ve öğretmen ile öğrenciler arasında inşa edilen nitelikli ilişkinin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Grossman ve McDonald, 2008; Knoell, 2012; Liberante, 2012). Eğitimsel üretken bir ilişki oluşturabilmek için öğretmenler, öğretmen farkındalığına, yüksek nitelikli öğrenme çevresi oluşturma yeteneğine ve sınıf yönetimi becerisine olduğundan daha fazla ihtiyaç duyabilirler (Irving ve Martin, 1982; Kounin ve Sherman, 1979). Klinik uygulamalardaki bilgi gereksinimi ise öğretimde bilgi ihtiyacı olarak

düşünülebilir. Diğer klinik uygulama meslekleri gibi öğretmenlikte karmaşık bir etkinliktir. Öğretmenlik hem özel hem de genel bir bilgiye sahip olmayı gerektirir (Cohen, 1988). Öğretmenler kendi alanlarına has bilgileri en detayına kadar bilmek zorundadırlar. Bir cerrahın, bir bireyin psikolojisini ve anatomisini anladığı gibi, öğretmenlerde çocukların nasıl öğrendiklerini ve onların öğrenme stillerini bilmelidirler (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenler farklı bireylere nasıl hitap edeceğine yönelik geniş bir öğretim stratejisi, nasıl değerlendireceği ve nasıl bir sınıf yöneteceğine yönelik pedagoji bilgisine sahip olmalıdır (Alter ve Coggshall, 2009). Klinik uygulamadaki kanıt ve yargıları kullanma öğretimde yargı ve kanıtları kullanma ile benzerlik göstermektedir. Diğer klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi öğretmenlikte de güçlü bir genel ve özel bilgi altyapısı zorunludur ancak klinik uygulamadaki belirsizliklerden dolayı yeterli değildir. Bir öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarına, öğrenme stillerine, ilgi ve özgeçmişlerine ilişkin bilgi toplamları gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde uygulamalarının etkisini analiz etmek zorundadır (Heritage, Kim, Vendlinski ve Herman, 2009). Öğretmen eğitimcileri ve öğretmen eğitimi araştırmacıları, uzman kararı ve titiz araştırmalara dayalı en iyi öğretimsel uygulama bilgisini telaffuz etme üzerine çalışmaktadırlar. Bir klinik uygulama mesleği olarak öğretmenliğe başlamak için, deneyimsiz doktorlar gibi deneyimsiz öğretmenlerin sınıfta uygulama temelli öğretim ve anlamlı bir şekilde sürece katılmak için zorunlu akademik bir altyapı disiplinini kazanmalıdırlar. Ancak titiz bir hazırlık sürecinden sonra bile öğretmenler, uygulamalarını sağlamlaştırmaya ve düzenli öğrenme fırsatlarını sağlamaya devam etmelidirler (Alter ve Coggshall, 2009). Uygulama temelli öğretim deneyimi, öğretmen yetiştirme programları tıp mesleğindeki öğretimsel hastaneler gibi yerel bölge okulları ile ortaklıklar kurularak hazırlandığında, muhtemelen daha nitelikli olacaktır. Burada güçlü ortaklıklar kurulacak okulların belirlenmesi ve seçilmesinde de bazı zorluklarla karşılaşılacağı bilinmelidir (Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy, 2001). Bir diğer önemli husus ise klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğrenmenin sürekli devam etmesi, hiçbir zaman bitmemesidir.

Klinik uygulama mesleği olarak ifade edilen öğretmenlik mesleğinin gelişimini sağlamak için neler yapılabileceği aşağıda belirtilmiştir (Alter ve Coggshall, 2009):

- Öğretmen eğitimi programlarında bilgi paylaşımını sağlayan ve etkili öğretmenlik uygulamasının daha iyi anlaşılması üzerine çalışan araştırma gruplarına gerekli maddi destek sağlanmalı
- Öğretmen yetiştiren fakültelerle iş birliğinde klinik uygulama mesleğinin ilkelerini belirterek devlet kontrolü altındaki hazırlık programları yeniden gözden geçirilmeli
- Öğretmen adaylarının klinik uygulama yapacakları okullara teşvikler verilmeli
- Başarılı öğretmen yetiştirme programlarının yinelenmesi ve genişlemesi, yeni öğretmen yetiştirme programlarına kılavuzluk edilmesi ve bazı programlarının değerlendirilmesi için kaynak sağlanmalı
- Öğretmen yetiştirme programları için programlar ve özel öğretmenlik uygulaması standartları içeriğinin öğretiminde öğretmen adaylarının hazırlanmaları için klinik deneyimler ve sınıf etkinliklerine daha iyi odaklanılmalı
- Öğretmen hazırlık eğitimlerini geliştirmek ve en iyi uygulamaları yapmak için paydaşların toplantı yapmaları sağlanmalı
- Uygulama temelli mesleki gelişim etkinliklerini devam ettirmek ve kapsamlı sonuçları desteklemek için kaynaklar paylaşılmalı

Başarılı klinik eğitim deneyimleri şu özelliklere sahip olmalıdır (Darling-Hammon ve Baratz-Snowden, 2007):

- Uygulama ve performansı geliştirmek için rehberlik edecek standartları kullanmayı içine alan hedefler açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Öğretmenlerin daha açık bir şekilde düşüncelerini sağlayacak uzman öğretmenler tarafından iyi uygulamalar modellenmelidir.
- Sürekli biçimlendirici bir geri bildirim ve koçluğa dayalı uygulamalar için fırsatlar sunulmalıdır.
- Üniversitedeki derslerle uygulama yapılan sınıf arasında çoklu fırsatlar oluşturulmalıdır.
- Sınıfta öğretim konusundaki tüm sorumluluğu mezunlara verme,
- Uygulamaları geliştirmek için uygulamaların yansıtılmasında yapılandırılmış fırsatlar sunulmalıdır.

Klinik hazırlık programlarının tasarlanmasında birbiriyle ilişkili iki önemli özellik vardır. Birincisi klinik hazırlık, öğretmenlik uygulaması ve öğretmenlik hakkında elde edilen bütün bilgileri uygulama için deneyimsiz öğretmenler için fırsatlar sunmalıdır. İkincisi ise öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanma, öğretmen uzmanlığının gelişiminde merkezde yer almalıdır (Levine, 2010). Darling-Hammond (2006), öğretmen olacak bireylerin öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve öğrenme sürecinde etkili olan unsurları bilmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

Klinik olarak zenginleştirilmiş öğretmen yetiştirme programlarının “Mesleki Gelişim”, “Teori ile Uygulama Arasındaki Bağ” ve “Alan Deneyimi/Uygulaması” olmak üzere üç önemli bileşeni bulunmaktadır (Ann, McEvoy, Peng ve Russo, 2014). Bu üç bileşen arasındaki ilişki aşağıdaki şekildedir.



Şekil 2.3. Klinik Öğretmen Hazırlık Programlarının Üç Bileşeni

Geleneksel öğretmen yetiştirme programları ile zenginleştirilmiş klinik uygulamalara dayalı öğretmen yetiştirme programları arasındaki farklar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Ann, McEvoy, Peng ve Russo, 2014).

Tablo 2.2.

*Klinik Öğretmen Yetiştirme Programı İle Geleneksel Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması*

Klinik Öğretmen Yetiştirme Programı	Geleneksel Öğretmen Yetiştirme Programı
30 haftalık öğretmenlik uygulaması deneyimi	14 haftalık öğretmenlik uygulaması deneyimi
Öğretmenliğe kademeli geçiş vardır.	Öğretmenliğe hızlı bir geçiş vardır.
Öğretmenlik öncesinde yoğunlaştırılmış örnekler ve rehberlik vardır.	Öğretmenlik öncesi çok az örnek ve rehberlik vardır.
İlk önce gözlem, daha sonra öğretmen kontrolünde öğretmenlik yapma ve en sonunda da bağımsız bir şekilde öğretmenlik becerisini sergileme vardır.	İlk önce çok az gözlem yapılır ve daha sonra direkt öğretmenliğe başlama vardır.
Rehber öğretmen kontrolünde planlama yapma ve öğretim içeriğini sunma vardır.	Planlama ve sunma çoğunlukla öğretmen adayları tarafından yapılır.
Üniversite öğretim elemanlarının danışmanlığı ve desteği vardır.	Danışmanlık ve destek sınırlıdır.
Bir yıllık bütün ve yakından deneyim yaşama imkânı sunar.	Parçalı bir deneyim sunar.
Öğretmenlik uygulaması ile dersler eş zamanlı ilerler.	Dersler öğretmenlik uygulamasından önce alınır.
Mentor öğretmenlerle üniversite uygulama danışmanları arasında yoğun bir etkileşim söz konusudur.	Sınırlı bir etkileşim vardır.
Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları izlenir ve onlara destek sağlanabilir.	Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında çoğunlukla kendi hâllerindedir.
Teori ile uygulama arasında bağ kurulmasına olanak tanır.	Teori uygulamadan önce sunulur.
Bütün paydaşlar sürekli devam eden bir mesleki gelişime katılırlar.	Mentorlar ya zorunlu olarak ya da kendi alanlarında mesleki gelişime katılabilirler.
Mentorlar; programın hedeflerini, yapısını ve gereksinimlerini bilirler.	Mentorlar programın hedefleri, yapısı ve gereksinimleri hakkında sınırlı bilgiye sahiptirler.

---

Öğretmenlik deneyimi esnasında danışmanlar, Mentor, danışman ve öğretmen adaylarının öğretmen adaylarına ve mentorlara gözlemlerine iletişimi sınırlıdır. ilişkin geri bildirim verdiğinde, mentorlar da bu sürece katılabilir.

---

Mesleki gelişim uzun zaman periyodunda, Mentorlar ve adaylar kısa bir zamanda öğretmenlik ve öğrenci başarısıyla ilgili sınırlı bir yansıtma deneyimi yaşarlar. deneyimleri yansıtmak için büyük fırsatlar sunar.

---

Uygulama temelli öğretmen deneyimleri okullarda yapıldığı zaman tıpkı tıp mesleğinde yapılan “hastane eğitimi” gibi kalitesi yüksek olacaktır. Uygulama temelli öğretmen eğitimini sağlamak için kaliteli bir okul bulmak oldukça zordur. Daha doğrusu, öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarına sunduğu öğretim becerilerinin uygulanabileceği donanımlı, aynı öğretim normlarına sahip bir uygulama okulunu bulmak zordur (Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy, 2001; Tok, 2011). Ancak tıp eğitiminde beceri gelişiminde kullanılan mesleki beceri laboratuvarları ile öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde mesleki becerileri kazanıp kazanamadıkları kontrol edebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir.

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) kurumu 2010 yılında “Öğretmen eğitimini klinik uygulamaya dönüştürme: etkili öğretmenler yetiştirmek için ulusal bir strateji” adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda aşağıdaki özelliklere vurgu yapılmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenmesine odaklanılmalıdır.
2. Klinik uygulama, öğretmen yetiştirme programının bütün boyutlarına dinamik bir şekilde entegre edilmelidir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarının elemanları ve bir öğretmen adayının gelişimi verilere dayalı olarak sürekli değerlendirilmelidir.
4. Öğretmen yetiştirme programları, alanın uzmanı ve nasıl öğreteceği konusunda yenilikçi, iş birlikçi ve problem çözücü öğretmenler yetiştirmelidir.
5. Öğretmen adayları etkileşimli (interactive) bir ortamda öğrenirler.
6. Klinik eğitimcileri ve rehberler, yükseköğretim kurumlarından ve ortaöğretim okullarından ciddi bir elemeye tabi tutularak seçilirler ve eğitilirler.



7. Öğretmen eğitimi için özel alanlar tasarlanmalı ve klinik uygulamaları desteklemek için fonlar ayrılmalıdır. Tüm adaylar yoğun klinik okul deneyimleri yaşamalıdır. Altyapı ve uzman personel için gerekli finansal destekler sağlanmalıdır.

8. Teknolojik uygulamalar, öğrenme ortamındaki etkililiği ve iş birliğini artırır.

9. Güçlü araştırmalar ve altyapıdaki gelişimler, sürekli ilerlemeyi, yeniliği ve bilgi birikimindeki gelişimi destekler.

10. Güçlü kliniksel hazırlık için stratejik ortaklıklar (paydaşlar) zorunludur.

Öneri niteliği taşıyan başka bir raporda da klinik uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için Amerika eyaletlerine bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. Bunlar (AACTE, 2010):

- Bütün eyaletler hizmet öncesi öğretmen eğitimi esnasında öğretmen adaylarına klinik deneyimler sunmalıdırlar.
- Aynı klinik hazırlık koşulu bütün öğretmen hazırlık programlarında uygulanmalıdır.
- Yüksek nitelikli öğretmen performans değerlendirmesi bütün öğretmen adayları için gerekli olmalıdır.
- Eyaletler ortak klinik deneyim ihtiyacında anlaşmak için birlikte çalışmalıdırlar.
- Eyaletler, öğretmen adaylarına klinik uygulama imkânı yaratacak okullara teşvik vermelidirler.
- Eyaletler, başarılı öğretmen yetiştirme programlarını desteklemeli ve bu programların artmasını sağlamalıdır.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarına faydaları şu şekilde sıralanabilir (Ann, McEvoy, Peng ve Russo, 2014):

- Eğitimsel uygulamalara, program planlamaya ve diğer eğitim konularına dikkatli bir şekilde odaklanmayı sağlar.
- Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması danışmanı ve öğretim üyelerinden sürekli destek alabilirler.
- Danışmanlık ilişkileri ve rehber öğretmen eşliğindeki uygulamalar hakkında bilgi edinmek için fırsatlar sunar.

- Okul politikaları, aktiviteleri, alışkanlıkları ve kültürü hakkında bilgi edinmek için fazlaca olanak sunar.
- Öğrencilerle ilişkileri geliştirme hakkında bilgi edinmek için fırsatlar sunar.
- Öğretim ve sınıf yönetimi stratejileri ile birlikte çalışan özgün ve uzun dönemli fırsatlar sunar.
- Bir öğretmen gibi düşünebilmeyi öğretir.
- Uygulamalarda daha çok deneme yanılma fırsatına izin verir.

Öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanımına ilişkin farklı uygulama örnekleri yer almaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Elizabeth City State Üniversitesinin (2014) hazırlanmış olduğu klinik uygulama rehberinde yer alan klinik uygulamaya ilişkin kurallar ve düzenlemeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Adaylar 15 haftalık (75 gün) klinik uygulamayı tamamlamak zorundadırlar.
2. Adaylar bu alan uygulaması esnasında başka bir yerde görevlendirilemezler.
3. Adaylar klinik uygulama esnasında öğretmenin yerini alamazlar.
4. Adaylar üniversitede planlanan toplantılara katılmak zorundadırlar. Bu günler 75 günlük klinik uygulamanın dışındadır.
5. Uygulamalardan ayrılmak isteyen klinik uygulayıcılar ayrılma formunu doldurarak üniversite idaresinin onayına sunar. Acil bir durum var ise, forma ilişkin karar çok hızlı bir şekilde verilmelidir.
6. Bütün klinik uygulayıcılar okullarındaki toplantılara katılmak zorundadır.
7. Klinik uygulayıcılar gün boyu düzenlerinden kendileri sorumludur.
8. Klinik uygulayıcılar mesleğin gerektirdiği şekilde giyinmelidir.
9. Klinik uygulayıcılar klinik uygulama esnasında yalnızca yönetim izin verdiğinde sınıfları kullanabilir.

10. Klinik uygulayıcılar öğretmenlik uygulaması kapsamında ayda bir kez Çağdaş Eğitim Sorunları dersinde düzenlenen seminerlere katılmak zorundadırlar.

11. Belirlenen kurallara uymayan öğretmen adayları klinik uygulama kapsamından çıkarılabilir.

Iowa State Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarını eğitim lideri olarak hazırlamak için programlar geliştirmiştir. Ayrıca öğretmen adayları programın bir parçası olarak klinik uygulamalara dâhil edilmektedirler. Bu deneyimler derslerle ve uygulamalarla bağlantılı olmaktadır. Klinik deneyimler öğretmen adaylarının gözlem yapmalarına ve devam eden eğitim sürecine katılmalarına izin veren bir uygulamadır. Klinik deneyimlerin amacı (<http://education.iastate.edu/>);

- Deneyimli bir öğretmen rehberliğinde uygulama, planlama ve gözlem aracılığıyla uygulamalı öğretmenlik deneyimi ve mesleki bir anlayış kazanmak,
- Bir sınıf öğretmeni olarak mesleki sorumlulukları içinde derin bir anlayış kazanmak. (öğretim, sınıf yönetimi, bilgi kaydı, prosedürleri belirleme, değerlendirme, planlama, düzenleme, aile ile iletişim, programı takip etme gibi...),
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış, çeşitli öğretim strateji ve yöntemlerini dersi planlama ve uygulamada kullanmak için deneyim kazanmak,
- İş birlikli bir öğretmenin yönetimi altında etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlamak için okul ortamında diğer meslektaşları ile çalışma deneyimi kazanmaktır.

Klinik deneyimler dört aşamada ele alınır (<http://education.iastate.edu/>).

Birinci aşama:

Hedef: Etkili öğretim/öğretmeni gözlem

Ders ücreti: Yok

Danışman: Yok

Ulaşım: Yok

Zaman: Pazartesi ve Cuma günleri arasında bir okul gününün iki buçuk saatini kapsar.

İkinci aşama:

Hedef: En az bir derste aktif olarak öğretim faaliyetinde bulunmak.

Ders ücreti: 25\$. Bu ücret, iş birlikli öğretmene yaptığı yardımlardan dolayı ödenir.

Danışman: Yok

Ulaşım: Okul üniversiteye yaklaşık 95 km uzaklıkta olabilir. Bu nedenle ulaşım ihtiyacı duyulur.

Zaman: Pazartesi'den Cuma'ya yarım okul gününü kapsar.

Üçüncü Aşama:

Hedef: En az iki derste aktif olarak öğretim faaliyetinde bulunmak. Bu öğretmenlik uygulaması öncesindeki yarıyıldaki derslerle ve yöntem dersleri ile bağlantılı olmalıdır.

Ders ücreti: 75\$

Danışman: Bir danışman 3 kez sınıfı ziyaret etmeli ve iki derse ilişkin geri bildirimler vermelidir.

Ulaşım: Okul üniversiteye yaklaşık 95 km uzaklıkta olabilir. Bu nedenle ulaşım ihtiyacı duyulur.

Zaman: Pazartesi'den Cuma'ya yarım okul gününü kapsar.

Dördüncü aşama:

Hedef: En az on iş günü bir sınıfta planlama ve öğretim faaliyetinde bulunmak.

Ders ücreti: 270\$-310\$

Danışman: Bir danışman sınıfı kontrol edecek ve her iki haftada bir ders geri bildirim verecektir.

Ulaşım: Okul üniversiteye yaklaşık 95 *km* uzaklıkta olabilir. Bu nedenle ulaşım ihtiyacı duyulur.

Zaman: Pazartesi'den Cuma'ya her günü kapsar.

Üniversite öğretmen eğitimi programlarındaki öğrencilerden klinik uygulamalar esnasında yüksek mesleki yeterliklerle donanmaları beklenmektedir. Öğretmenlik uygulamasından ve uygulama derslerini seçmeden önce öğrenciler üniversitenin öğretmen adaylarından uygulama kapsamında beklentilerini içeren formları imzalamaları gerekmektedir. Danışman, mesleki rolleri kazanacak öğrencilerin gelişimi ve mesleki olarak yetişmesinde önemli bir rol oynar. Öğretmen adaylarının çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak, onların başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. İş birlikli öğretmen ise öğretmen adaylarının başarısı için çaba ve zaman harcar. Ayrıca mesleki uzmanlık için de rehberlik yapar. Öğretmen adayları onlardan beklenen minimum puana erişemedikleri takdirde hem yöntem derslerini hem de uygulamalarla ilgili dersleri tekrar almak zorunda kalacaklardır. Bu durum uygulama dersleri için de geçerlidir. Eğer öğretmen adayları uygulamalarda istenen özellikleri kazanamazsa onları tekrar etmek zorunda kalacaktır (education.iastate.edu/).

Klinik uygulama, danışman rehberliği ile öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin beceriler kazanmalarını sağlar. Klinik uygulamalara katılan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği, sınıf iklimi/kültürü, öğretim süreci, değerlendirme ve öğrenci öğrenmesine etkisi olmak üzere beş başlıktaki performansları değerlendirilir. Rehber öğretmen ve üniversitede görevli öğretim elemanı ilgili öğretmen adaylarının klinik uygulamalarını; klinik uygulamanın 4. haftasında ilk değerlendirme, klinik uygulamanın 7-8. haftasında ara değerlendirme, öğretmenlik uygulamasının 14-15. haftasında son değerlendirme ve deneyimin sonunda performans değerlendirme olmak üzere 4 kez değerlendirir. Klinik uygulamaların değerlendirilmesi bağımsız olabileceği gibi öğretim elemanı, rehber öğretmen ve öğretmen adayının iş birliği içinde de yapılabilir. İş birlikli bir değerlendirme öğretmen adaylarının zayıflıklarını keşfetmesine izin verir. Aynı zamanda güçlü yanlarını da ortaya çıkarmış olur (North Carolina A&T State University School of Education, 2014).

Elizabeth City State Üniversitesinde klinik uygulamalara dayalı öğretmen yetiştirme programı 15 hafta (75 saat) şeklinde yapılmaktadır. Bu program esnasında öğrencilerden seminerlere ve konferanslara da katılmaları beklenir. Ortaokulda yapılacak bir klinik uygulama için hazırlanan program aşağıdaki gibidir (Elizabeth City State University, 2014):

Hafta	Etkinlik	Hafta	Etkinlik
1. Hafta	Gözlem	8. Hafta	Tüm günü planlamak
2. Hafta	Gözlem	9. Hafta	Tüm günü planlamak
3. Hafta	1 sınıf/ konu alanı	10. Hafta	Tüm günü planlamak
4. Hafta	2-3 sınıf/ Konu alanı	11. Hafta	Tüm günü planlamak
5. Hafta	2-3 sınıf/ Konu alanı	12. Hafta	3-5 sınıf/ Konu alanı
6. Hafta	3-5 sınıf/ Konu alanı	13. Hafta	3-5 sınıf/ Konu alanı
7. Hafta	3-5 sınıf/ Konu alanı	14. Hafta	Gözlem
		15. Hafta	Gözlem

California State Polytechnic Üniversitesinin hazırlamış olduğu klinik uygulama rehberindeki öğretmen adaylarının haftalık yapacağı etkinlikler ise aşağıda yer almaktadır (California State Polytechnic University, 2010):

Hafta	Etkinlik
1. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İş birlikli öğretmenin ders işleyişini gözlem ve gözlem sonucunda tartışma</li> <li>• Okulu, sınıfı tanıma etkinlikleri, sınıf rutinlerini kontrol etme, öğrencilerle informel görüşmeler yapma ve öğrencilerin isimlerini öğrenme</li> <li>• Öğrencilerin ders esnasında gözlenmesi ve kontrol edilmesi</li> <li>• Özel öğrencilerin öğrenme seviyeleri ile yakından ilgili olmak ve bireyselleştirilmiş eğitim planları uygulamak (IEP)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüksek sesle okuma yapabilme, sınıf planı hazırlama ve sınıfla ilgilenme gibi sınıf sorumlulukları ile aşına olmak</li> <li>• Elektronik olarak kayıt tutma ve e-öğrenme üzerinde eğitim almak</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En az bir saatlik bir dersi öğretmen gözetiminde anlatma</li> <li>• Derse başlama etkinlikleri ve derse katılma ile bazı rutinleri yapmaya başlama</li> <li>• En az bir ders saati için derse başlama etkinliklerini düzenleme ve hazırlama</li> </ul>
2. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bire bir ve küçük gruplar hâlinde eğitim verme</li> <li>• İş birlikli öğretmeni gözlemledikten sonra 1 saatlik bir dersi hazırlama</li> <li>• En az bir ders saati için sınav hazırlama</li> <li>• İş birlikli öğretmen ile program haritası hazırlama ve uzun dönem planı yapmaya başlama</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En az bir ders saati için hazırlanma ve sunma</li> </ul>
3. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir başka sınıftaki gözlemlene ve izleme</li> <li>• Kısa değerlendirme sınavları geliştirme</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Her gün en az bir dersin planını geliştirmek ve dersin değerlendirmesinde sorumluluk üstlenmek</li> <li>• En az haftada bir kere iş birlikli öğretmenle değerlendirme yapmak</li> </ul>
4. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Her gün en az 2 ders saatinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde sorumluluk üstlenmek</li> <li>• Değerlendirme sonucunda öğrenilmeyen kavramları tekrar öğretmek</li> <li>• İş birlikli öğretmen ve üniversite danışmanının ara değerlendirme yapması</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En az 4 saatlik farklı ders hazırlığında sorumluluk üstlenmek</li> <li>• Konu alanı, özel öğrencileri değerlendirme araçları tasarlama, sınıf rutinleri, soru sorma teknikleri gibi farklı özel alanlara odaklanma</li> <li>• Tek başına ders anlatacağı haftalardaki ortam düzenlemesi için plan yapma</li> </ul>
6. Hafta	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En az 4 saatlik farklı ders hazırlığında sorumluluk üstlenmek</li> <li>• Konu alanı, özel öğrencileri değerlendirme araçları tasarlama, sınıf rutinleri, soru sorma teknikleri gibi farklı özel alanlara odaklanma</li> <li>• Tek başına ders anlatacağı haftalardaki ortam düzenlemesi için plan yapma</li> </ul>
7. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 saatlik tek başına ders anlatımı</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dersin geliştirilmesi, sunulması, değerlendirilmesi ve araştırılması için bütün kontrolü üstlenme</li> </ul>
8. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 saatlik tek başına ders anlatımı</li> <li>• Dersin geliştirilmesi, sunulması, değerlendirilmesi ve araştırılması için bütün kontrolü üstlenme</li> </ul>
9. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 saatlik tek başına ders anlatımı</li> <li>• Dersin geliştirilmesi, sunulması, değerlendirilmesi ve araştırılması için bütün kontrolü üstlenme</li> </ul>
10. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 saatlik tek başına ders anlatımı</li> </ul>
11. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Büyük toplantı</li> <li>• İş birlikli öğretmenle tekrar bağlantı kurma</li> </ul>

Klinik olarak zengin hazırlık programlarının birçok örneği mevcuttur. Bunlar dört-beş yıllık üniversite temelli programların bütün hepsinde bulunabilir. Mesleki Gelişim Okulları (PDS) ve kırsal öğretmen yetiştiren kurumlar faydalı örneklerdendir. Mesleki gelişim okulları öğretmen yetiştirmede klinik deneyimlerin niteliğini artırmak için oluşturulmuştur. Bu okullar başarılı olduğunda, üniversite öğretmen yetiştirme programları, bölge ve öğretmen birlikleri arasında güçlü ortaklıklar oluşturulmuştur. Mesleki Gelişim Okulları öğretmen adaylarına tam bir yıl staj yapma olanağı tanımaktadır (Levine 2010).

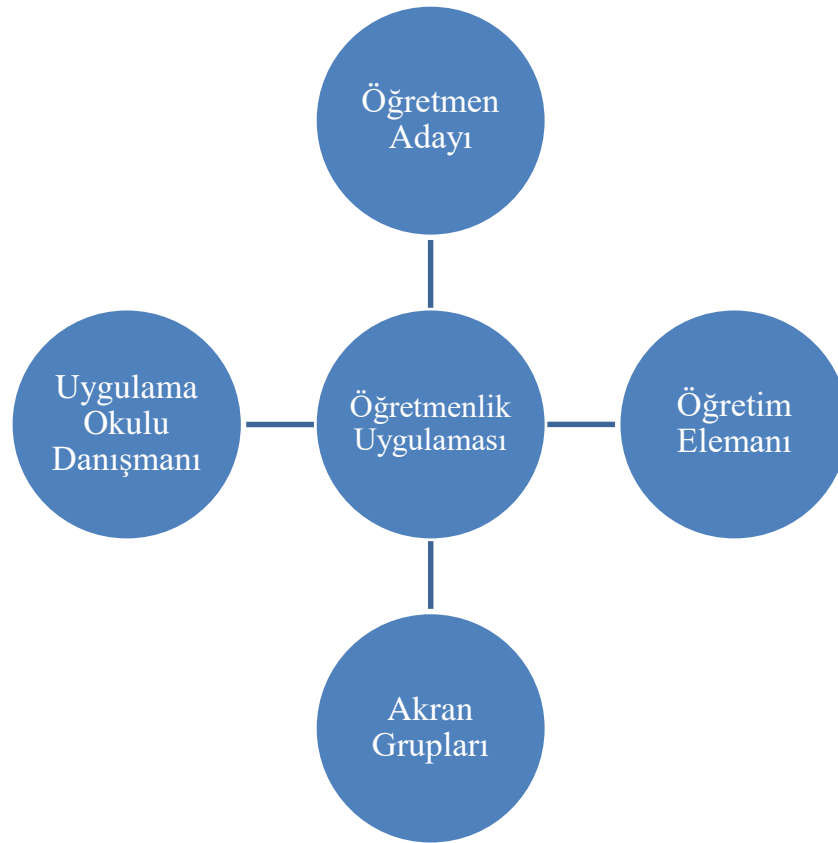
Eğitim bilimleri alanındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleki yeterlikleri; öğretmenin kişiliği, formasyonu, inanç ve idealleri ile ilgili nitelikler, öğrenci ile ilgili nitelikler, toplumla ilgili hususlar, program ve süreçlerle ilgili yetenekler ve meslekle ilgili nitelikler olarak gruplandırılabilir (Küçükoğlu ve Kaya, 2007). Öğretmen yeterlik alanları;

- Alan bilgisine ilişkin yeterlikler
- Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler,
  - Planlama Becerileri
  - Öğretim süreci becerileri



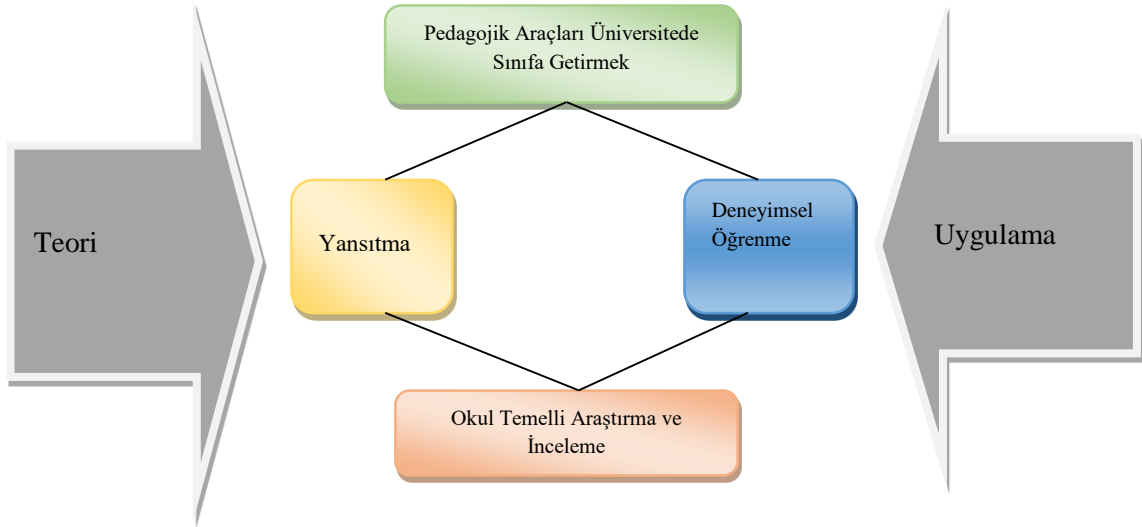
- Sınıf yönetimi becerileri
- İletişim becerileri
- Değerlendirme becerileri
- Tamamlayıcı mesleki yeterlikler şeklindedir (Küçüköğlü ve Kaya, 2007).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri süresince kazanmaları beklenen yeterlikleri kazanıp kazanmadıkları öğretmenlik uygulamasında ortaya çıkacaktır. Bu denli öneme sahip olan öğretmenlik uygulamalarının dört sacayağı vardır. Bunlar; öğretmen adayının kendisi, öğretmen adayı akranlar, üniversitedeki danışman öğretim elemanı ve staj yapılan okuldaki danışmandır (Ekinci ve Öter, 2010).



Şekil 2.4. Öğretmenlik uygulaması süreci bileşenleri

Graham (2006) öğretmenlik alan uygulamalarının bir öğretmenin kariyerinde önemli bir yeri olduğunu ve öğretmen adaylarının mesleki öğrenme ve gelişimlerine nasıl katkıda bulunacağına ilişkin çabalar olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 2.5. Öğretmen Eğitiminde Teori ile Uygulama Arasındaki İlişki (www.nie.edu.sg'den uyarlanmıştır)

Öğretmen yetiştirme programlarında teori ile uygulama arasındaki boşluk önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Kuramsal bilgi ile uygulamaya dayalı öğrenme arasındaki dengenin sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen eğitiminde kurulan teori ile uygulama arasındaki güçlü bağ, okullarda teorik ve pratik kazanılan bilgilerin etkili bir şekilde hayata geçirilmesinde bir köprü görevi görmektedir. Bu köprü; yansıtma, deneyimsel öğrenme, okul temelli araştırma ve inceleme projeleri ve eğitimsel araçların üniversitede sınıf içerisine getirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (www.nie.edu.sg). Dolayısıyla yeni bir yaklaşım olarak belirtilen klinik uygulamaların, öğretmen eğitiminde kullanılmasının öğretmen adaylarına teori ile pratik arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olacağı söylenebilir.

## 2.2. Araştırmayla İlgili Yapılan Çalışmalar

### 2.2.1. Öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalar

Bu bölümde öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanılmasına yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Evans-Andris ve diğerleri (2014) klinik modelin gelişmesine olanak tanıyan teknolojik imkânların sağlandığı okullarda, klinik modelin uygulama ve geliştirilmesinin hem faydalı yanları olduğunu hem de bazı zorlukları olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca klinik modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların maddi olarak desteklenmesi gerektiği ve öğretmen eğitiminde klinik yaklaşımın uygulama öğretmenlerine, öğretmen adaylarına ve fakültedeki bütün katılımcılara, birçok fayda ve fırsat sunduğuna da işaret etmektedirler. Klinik uygulamaların olumlu etkilerine ilişkin Androzzi (2011) erken klinik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterliklerine olumlu yönde etki ettiğini ve bazı değişkenler açısından da anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Benzer olumlu sonuçlara Waters (2011) ve Feldman ve Kent (2006) da ulaşmışlardır. Waters (2011) klinik uygulamaların öğretmen adaylarının kendilerini bir öğretmen olarak görmelerine ve kendilerine daha fazla güven duymalarına yardımcı olan bir uygulama olduğunu belirtirken, Feldman ve Kent (2006) ise örnek bir mentor ile birlikte yürütülen klinik alan deneyiminin, üniversite-fakülte ve okul arasındaki bağlantının güçlü olması ile daha nitelikli ve etkili öğretmenlerin yetiştirileceğini ve bu durumun da öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Feldman ve Kent (2006) klinik uygulamalarda üniversitelerde yeterli klinik danışmanların nasıl sağlanacağı ve alanında uzman mentor öğretmenlerin yetiştirilmesinin zorluklarına da dikkat çekmişlerdir.

Diğer taraftan Heckert, Srtieker ve Shaheen (2013) Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen bir proje kapsamında bir üniversitenin, 7 mesleki gelişim okulu ile iş birlikli klinik uygulamalar yaptıklarını ve bu uygulamalarla öğretmen adaylarının uzman öğretmenler denetiminde uygulamalara katıldıklarını ve bütün paydaşların iş birlikli bir şekilde çalışmalarını gerektirdiğini vurgulamışlardır. Davies ve diğerleri (2013) ise teori ve uygulamalar arasında güçlü bağlantılar kuran ve geleneksel olarak yetiştirilen öğretmen yetiştirme programının değiştirilmesine işaret etmişler ve

eğitim programlarına klinik uygulamaların yerleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Castle, Fox ve Souder (2006) ise uygulama okulları ile üniversite arasında bağ kuran mesleki gelişim okullarının öğretmen adaylarına teori ile pratik arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardım ettiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca Davies ve diğerleri (2013) öğretmenlik mesleğinin tıp mesleğinde olduğu gibi klinik uygulama mesleği olduğuna da dikkati çekmişlerdir. Dinham (2013) ise klinik uygulamalar için öğretimsel liderliğin gerekli olduğuna işaret etmiştir. AACTE'nin (2013) raporunda ise klinik uygulamaların bütün öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olduğu belirtilmiştir. Ayrıca raporda lisans düzeyinde toplamda ortalama 500 ile 562 saat arasında klinik uygulamaların yapılmasının gerektiği, master derecesinde ise ortalama 480 ile 586 saat arasında klinik uygulamaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Balkar (2014) öğretmen eğitimi politikasının araştırma temelli olmasının öğretmen adaylarının, mesleklerini daha bilinçli bir şekilde yapabileceklerine ve mesleğe ilişkin doğru bir vizyona sahip olmaları gerektiğine vurgu yapan öğretmenlerin olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, mesleğe saygı duymanın ve meslek etiğinin klinik temelli öğretmen yetiştirmenin mesleki çalışma boyutunda öğretilmesi gerektiğini ifade ettiklerini de belirtmektedir. Diğer taraftan klinik pedagoji anlayışının araştırma temelli öğretmen eğitimi programının merkezinde yer almasının, öğretmenlik mesleğinin daha dinamik ve öğretim süreçlerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenebilen bir niteliğe kavuşmasını sağlayabileceğini ifade etmişir.

Kazu ve Yenen (2014), fakülte-okul iş birliği programında karşılaşılan sorunlar ve Türkiye'deki geleneksel öğretmenlik uygulamaları ile klinik uygulama modeli arasındaki farklılıkları açıklamışlardır. Ayrıca mevcut uygulama modelinin klinik temelli uygulamaya dönüştürülmesi için, öncelikle öğretmen eğitimi müfredatını uygulama çalışmalarıyla birlikte yürümesine yönelik düzenlemelerin yapılması, öğretmen adayları eğitimlerinin ilk yılından itibaren öğrendiklerini okul ve laboratuvar ortamlarında uygulama ile pekiştirmeleri, fakültelerde uygulamaya yönelik yeni dersler oluşturulması ve klinik uygulama modelindeki pedagoji laboratuvarlarına ve okulda üniversite dersliklerine benzer ortamlar hazırlanması, öğretmen eğitimi programlarının okul ile yakın iş birliği içinde çalışmasına ve çok paydaşlı bölge ortaklıklarının kurulması, öğretmenlik uygulamalarında web tabanlı sistem, mikro öğretim teknikleri ve laboratuvar

çalışmalarında olduğu gibi teknolojinin verdiği tüm imkânların kullanılması, araştırmaya dayalı bulgular üzerine öğrenmeyi inşa etmek için öğrenmeye uygun ortamlar oluşturulmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Benzer bir çalışmayı da Tok (2011) yapmıştır. Tok (2011) öğretmen yetiştirmede klinik uygulama kavramına açıklık getirmeye çalışmış ve uygulama sürecini açıklamıştır. Ayrıca, klinik uygulama ve geleneksel okul uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve öğretmenlik mesleği ile klinik uygulama arasındaki benzerlikleri tartışmıştır. Yenen (2014) ise mevcut programın aksaklıklarını giderebilecek, öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım olan Klinik Uygulama Modeli'nin kuramsal çerçevesini tartışmış ve mevcut öğretmen yetiştirme programları ve klinik uygulama kavramını irdeleyerek klinik öğrenmenin kuramsal temelleri, özellikleri ve kapsamına ilişkin açıklamalar yapmıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarında web tabanlı sistem ve mikro öğretim teknikleri gibi teknolojinin verdiği tüm imkânların kullanılması gerektiği, geleneksel uygulamanın klinik temelli uygulamaya dönüştürülmesi için öğretmen eğitimi programlarının okul ile yakın iş birliği içinde çalışması ve çok paydaşlı bölge ortaklıklarının kurulması gerektiği, araştırmaya dayalı bulgular üzerine öğrenmeyi inşa etmek için öğrenmeye uygun ortamlar oluşturulması ve klinik gözetim için güçlü sistemlere, karşılaştırmalı araştırmalara ve öğrenci başarılarını artırıcı öğretim uygulamalarına yönelik özel olarak hedeflenmiş geri bildirim sağlama sistemlerine yatırım yapılması yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Gürsoy, Bulunuz, Baltacı-Göktalay, Bulunuz, Kesner ve Salihoğlu (2013) "Klinik Danışmanlık Modeli"ne ilişkin verilen eğitimin uygulama öğretim elemanlarının performansını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu modele göre yapılan öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının sistemli bir şekilde sürekli dönüt aldıkları ve süreçten memnun oldukları belirtilmiştir. Ralph, Wimmer ve Walker (2008) ise meslekte klinik ve staj eğitiminin üç olumlu üç olumsuz özelliğe vurgu yapıldığını ifade etmişlerdir. Bunlardan olumlu olanların, öğrenci deneyiminde kişiler arası ilişkiyi desteklediği, mesleki başarıyı artırdığı ve hasta/bireyin mutluluğuna kişisel katkı sağladığı iken olumsuz olanlar ise bireysel olarak meslekte karşılaşılan zorluklar, kişisel çatışmalar ve programla ilgili prosedürel problemler olduğu ifade edilmiştir.

Vessel (2005), geçmişteki tesadüfen seçilen klinik okulların artık günümüzde daha dikkatli seçildiğini ve klinik deneyimlerin öğretmen yetiştirme programlarında daha

eleştirel bir yaklaşımla ele alınmaya başlandığını belirtmektedir. Ayrıca klinik fakülte okullarındaki bireylerin öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir bileşeni olmaya devam edeceğini de ifade etmiştir. Klinik uygulamaların ve alan deneyimlerine ilişkin taleplerin karşılanmasında, programın başarısı için sınıf öğretmenlerinin rolünün çok önemli olduğunu da belirtmiştir.

Öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanılmasına yönelik yapılan araştırma sonuçları özetlendiğinde, öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların öğretmen adaylarına olumlu yansımaları olduğu, araştırma temelli klinik uygulamaların mesleğin daha dinamik ve öğretim süreçlerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde güncellenebileceği, öğretmen eğitiminde klinik uygulamalara ayrılan saatlerin artırılması gerektiğine, bu uygulamaların uzman denetiminde yapılması gerektiği, klinik danışmanlık modelinin öğretmen adaylarına yararlı olduğu, öğretmenlik mesleğinin tıp mesleğinde olduğu gibi klinik uygulama mesleği olduğu, klinik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterliklerini de olumlu etkilediği, klinik uygulamaların sosyal değişimi sağlayabilecek bir içeriğinin olduğu, klinik uygulamaların öğrenci deneyiminde kişiler arası ilişkileri desteklediği, mesleki başarıyı artırdığı, bireylerin mutlu olmasına katkı sağladığı, üniversite-fakülte ve okul arasındaki bağlantının güçlü olması ile klinik uygulamaların daha etkili olabileceği, mesleki gelişim okulları ile kurulan güçlü bağın öğretmen adayları üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

### **2.2.2. Öğretmenlik mesleği tutumuna ilişkin yapılan araştırmalar**

Bu bölümde, öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmalar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu araştırmanın da odak noktasını öğretmen adayları oluşturduğu için öncelikle öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Bhargava ve Pathy (2014) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmada pozitif bir tutuma sahip olmanın eğitimin niteliğini artırabileceğine yönelik ipuçları verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Bhargava ve Pathy (2014), Maliki (2013b) ve Çelik, Yazar ve Köse (2011) cinsiyet değişkeni bakımından kız öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırlarken, Bhargava ve Pathy (2014) bölüm değişkeni bakımından mesleki tutumlarda

herhangi bir farklılığa rastlamamışlardır. Ayrıca Çelik, Yazar ve Köse (2011) bölüme daha düşük puanla gelen öğretmen adaylarının daha yüksek puanla gelen öğretmen adaylarına nazaran, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Diğer taraftan Babu ve Raju (2013), İlğan, Sevinç ve Arı (2013), Tüfekçi-Aslim (2013) ve Bulut (2009) ise öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının bölüm değişkeni bakımından farklılaştığına yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) ise öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşımlardır.

Tural ve Kabadayı (2014), İlğan, Sevinç ve Arı (2013), Orhan (2013), Özkan (2012), Özder, Konedralı ve Zeki (2010), Bulut (2009) ve Yılmaz (2009) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşırlarken, Tural ve Kabadayı (2014) cinsiyet değişkeni bakımından mesleği sevme boyutunda kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığa rastlamışlardır. Benzer bir sonuca Babu ve Raju (2013) araştırmasında ulaşmıştır. İlgili çalışmada mesleki tutumların maaş, statü ve iş yükü bakımından kız öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bu durumu Tural ve Kabadayı (2014), Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin bayanlara daha uygun bir meslek olarak görülmesi ile açıklamışlardır. Diğer taraftan Maliki (2013b) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Maliki (2013b) bu durumun öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra iş hayatlarına da olumsuz etki yapacağını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını inceleyen diğer çalışmalardan bazılarında; Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Türkçe öğretmenlerinden daha olumlu olduğu (Arslan, 2013), aday öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu (Orhan, 2013), örgün eğitim alan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının uzaktan eğitim alan öğretmen adaylarının tutumlarına oranla daha yüksek olduğu (Kareem, Jamil, Atta, Khan ve Jan, 2012), öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile mesleki tutumları arasında farklılık olduğu (Merdassa, 2012), öğretmenlerle veliler arasında öğretmenlerin lehine, öğrencilerle veliler arasında öğrencilerin lehine,

öğretmenlerle öğrenciler arasında ise öğretmenlerin lehine mesleki algılarda anlamlı farklılık olduğunu (Lawal, 2012), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleği seçme nedenlerine göre farklılıklar gösterdiği (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009), öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile yeterlik seviyeleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu (Sharbain ve Tan, 2012), yaşam doyumu ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Recepoglu, 2013), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının fen edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek seviyelerde olduğu (Ekici, Sert-Çıbık ve Fettahlıoğlu, 2014) ve bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki pozitif anlamlı ilişki olduğu (Bektaş ve Nalçacı, 2012) sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan Maheshwari (2014), Chakraborty ve Mondal (2014), Tüfekçi-Aslim (2013), Özkan (2012) ve Yılmaz (2009) ise öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler bakımından mesleki tutumlarında bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca benzer sonuçlara Parvez ve Shakir (2013) ve Merdassa'nın (2012) yaptıkları araştırma sonucunda da rastlanmıştır. Parvez ve Shakir (2013) yalnızca özel ve devlet okullarında uygulamaya katılan öğretmen adaylarından özelde uygulamaya katılanların lehine mesleki tutumlarda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin yaşadıkları bölgelere göre mesleki tutumlarında farklılaşma olduğu (Mattoo ve Bichoo, 2014), öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim eğitimlerinin mesleki tutumları olumlu yönde etkilediği (Stan, Stancovici ve Paloş, 2013), olumlu mesleki tutuma sahip öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde daha iyi performans sergiledikleri, mesleğe daha iyi motive oldukları, okula zamanında geldikleri, öğrencilerine ve meslektaşlarına daha saygılı oldukları ve okuldaki akademik aktivitelere katılmaya daha istekli oldukları (Ahmad, Said, Zeb, Sihatullah ve Rehman, 2013), kız öğretmenlerin mesleki tutumlarının erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu ve öğretmenlerin mesleki yeterliklere ne kadar çok sahip olurlarsa mesleğe ilişkin o kadar olumlu tutuma sahip oldukları (Sharbain ve Tan, 2013; Trivedi, 2012; Korkmaz, 2009), öğretmenlerin iş doyumu arttıkça mesleki aktivitelere ilişkin algılarının da arttığı ve ayrıca mesleğe ilişkin olumlu bir tutuma ve algıya sahip olan öğretmenlerin bu durumu



işlerine de yansıttıkları (Cristina-Corina ve Valerica, 2012), web temelli mesleki gelişimin öğretmenlerin tutumları ile motivasyonları arasında pozitif ilişki olduğu (Chien, Kao, Yeh ve Lin, 2012), öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öğretmenlik davranışları arasında yüksek bir ilişki olduğu (Hussain, Jamil, Noor, Sibtain ve Shah, 2011) sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki tutumlarının olumsuz olduğu (Khan, Nadeem ve Basu, 2013; Maliki, 2013a) ve mesleği başkalarına önerme konusunda olumsuz bir görüşe sahip oldukları (Maliki, 2013a) yönündeki olumsuz sonuçlara da rastlanmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelendiği araştırma sonuçları incelendiğinde, mesleki tutumların pozitif yönde olmasının eğitimin niteliğini artıracığı, yaşanılan yer, ana bilim dalı, mesleği seçme nedeni, cinsiyet gibi değişkenlere göre mesleki tutumda farklılıklar olduğu, eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu, özel okullarda uygulama yapan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu, sürekli mesleki gelişimin deneyimli öğretmenlerin mesleki tutumlarına olumlu katkıları olduğu, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin mesleğe daha iyi motive oldukları, öğrencilere ve meslektaşlarına daha saygılı oldukları ve akademik aktivitelere katılmaya daha istekli oldukları, iş doyumunu ile mesleki tutum arasında, mesleki tutumlar ile yeterlik seviyeleri arasında, mesleki tutum ile motivasyon arasında, bireysel değerlerle mesleki tutum arasında, mesleki tutum ile öğretmen davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca mesleki tutumların negatif olduğu, mesleki tutumlarla karşılaştırılan diğer değişkenler arasında farklılık olmadığına yönelik araştırma sonuçları da yer almaktadır.

### **2.2.3. Öğretmen özyeterliliğine ilişkin yapılan araştırmalar**

Öğretmen adaylarının özyeterlilikleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediğine (Flores, 2015), mikroöğrtimin öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarını olumlu yönde geliştirmeye katkı sağladığına (Arsal, 2014), sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları üzerinde etkili olduğuna (Ekici, 2008; Yüksel, 2014), akademik başarı ile özyeterlilik inancı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu na (Zajacova, Lynche ve Espenshade, 2005) ve uygulamalı derslerin özyeterlilik üzerinde

olumlu etkisi olduğuna (Charalambous, Philippou ve Kyriakides, 2008; Mcdonnough ve Matkins, 2010; Knoblauch ve Woolfolk-Hoy, 2008) yönelik sonuçlara rastlanmıştır.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının özyeterliklerini inceleyen bazı araştırmaların bazı değişkenlerin (cinsiyet, akademik başarı vb.) özyeterlik inançlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığına (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Ekici, 2008; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Yüksel, 2014) yönelik sonuçları olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının incelendiği araştırmalarda mesleki deneyimin öğretmenlik özyeterliğine olumlu etkileri olduğu (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007), öğretmenlerin farklı öğrenme durumları ile karşılaşmalarının öğretmen özyeterlik inancının önemli bir belirleyicisi olduğu (Malinen ve diğerleri, 2013), öğretmenlerin özyeterliklerini tahmin etmede öğrenci katılımı ile öğretmen iş birliği arasında önemli bir etkileşim olduğu ve karar vermede öğretmen deneyimi ve etkisinin öğretmen özyeterliği ile ilişkili olmadığı (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011), öğretmen özyeterliği ile öğretmen tükenmişliği arasında negatif bir ilişki olduğu, öğretmenlerin iş tatmini ile duygusal yorgunluk ve zayıflık arasında da yine negatif güçlü bir ilişki olduğu (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), öğretmenlik uygulamasının iş doyumunu direkt olarak etkilemediği dolaylı olarak bir etkisi olduğu (Moè, Pazzaglia ve Ronconi, 2010), öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyeterlik algılarının da olumsuz yönde değiştiği (Ghaith ve Yaghi, 1997), kendini yeterli hissedenden öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğini daha fazla desteklediği (Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007; Güvenç, 2011b), öğretmen özyeterlik algısının, öğretmenlerin sınıf içi davranışları, farklı yöntemleri kullanma, zorluklarla başatma gibi özelliklerin üzerinde etkisi olduğu (Mulholland ve Wallece, 2001), öğretmen özyeterliği ile öğrenci başarısının (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000) ve motivasyonunun (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen özyeterliğine ilişkin yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, deneyimli öğretmenlerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu, meslek bilgisi derslerinden sınıf yönetimi dersinin öğretmen özyeterlik algılarını olumlu etkilediği, öğretmen tükenmişliği arttıkça özyeterlik algısının düştüğü, yaşanan deneyimin özyeterlikleri olumlu etkilediği, mikroöğretimin özyeterlik üzerinde olumlu etkisi olduğu, fen öğretiminde kullanılan uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterliklerini

artırdığı, akademik başarı ve motivasyonun öğretmen özyeterliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## 3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

### 3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli Solomon Dört Gruplu Deneysel Model'dir. Solomon Modeli, gerçek deneysel model olarak tanımlanmaktadır. Solomon dört gruplu deneysel model, iç ve dış geçerliliği birlikte koruyan en kuvvetli deneysel modeldir. Ayrıca Solomon dört grup desenini güçlü kılan bir başka faktör de ön testten kaynaklı farklılıkların son test üzerindeki etkisini açık bir şekilde kontrol etmesidir. Gerçek deneysel modellerde birbirine yakın özellikler gösteren deneklerden oluşan birden çok grup yer almakta ve gruplara deneklerin seçimi yansız atama ile oluşturulmaktadır (Creswell, 2003, 173). Seçkisiz atama yönteminde evrendeki tüm bireylerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır. Bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Daniel, 2012, 126). İki deney ve iki kontrol olmak üzere dört gruptan oluşan bu model, iç ve dış geçerliliği birlikte sağlayan en kuvvetli modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2009, 268). Dört gruptan ilk iki gruba (biri deney-biri kontrol) araştırmada kullanılan veri toplama araçları hem ön test olarak hem de son test olarak uygulanırken, son iki gruba (biri deney-biri kontrol) veri toplama araçları sadece son test olarak uygulanır (Dawson, 1997, 17-18; Graziano ve Raulin, 2004, 232; Kirk, 1995, 29; Sawilowsky, Kelley, Blair ve Markman, 1994).

Solomon dört gruplu deneysel modelde yansız atama ile oluşturulan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olmak üzere dört gruba ilişkin simgesel görünüm Tablo 3.1'de gösterilmektedir (Campbell ve Stanley, 1963, 8; Fraenkel ve Wallen, 2009):

Tablo 3.1

*Solomon Dört Grup Modeli Simgesel Gösterimi*

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
G <sub>1</sub>	O <sub>1.1</sub>	X	O <sub>1.2</sub>
G <sub>2</sub>	O <sub>2.1</sub>		O <sub>2.2</sub>
G <sub>3</sub>		X	O <sub>3.2</sub>
G <sub>4</sub>			O <sub>4.2</sub>

G<sub>1</sub> ve G<sub>3</sub> deney grubu, G<sub>2</sub> ve G<sub>4</sub> kontrol grubudur. O<sub>1.1</sub> ve O<sub>2.1</sub> ön test ölçümlerini, “O<sub>1.2</sub>, O<sub>2.2</sub>, O<sub>3.2</sub> ve O<sub>4.2</sub>” ise son test ölçümlerini simgelemektedir. Deneysel işlem ise “X” ile gösterilmiştir.

Modelin etkinliğinin saptanması için çeşitli karşılaştırmalar yapılır (Campbell ve Stanley, 1963). Bu karşılaştırmalar Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2

*Solomon Dört Grup Modeli Etkililiğinin Saptanması İçin Yapılacak Karşılaştırmaların Simgesel Gösterimi*

Sonuçların Etkililiği		
O <sub>1.2</sub>	>	O <sub>1.1</sub>
O <sub>1.2</sub>	>	O <sub>2.2</sub>
O <sub>3.2</sub>	>	O <sub>4.2</sub>
O <sub>3.2</sub>	>	O <sub>2.1</sub>
O <sub>3.2</sub>	>	O <sub>2.2</sub>
O <sub>1.2</sub>	>	O <sub>4.2</sub>

Deneysel araştırmalarda iç geçerlik ve dış geçerliğin sağlanması oldukça önemlidir. İç geçerlik, bir araştırmacının rakip hipotezler eş zamanlı olarak elenirken değişkenler arasında nedensel bir ilişkiyi ortaya çıkarması olarak tanımlanmaktadır. İç geçerlik, araştırmacının en temel görünüşü olan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ile ilgilidir. Deneysel bir çalışmada iç geçerlik bağımsız değişkenin bağımlı değişkende meydana gelen değişime neden olup olmadığı olarak tanımlanabilir. Deneysel bir araştırmada iç geçerlik elde edilen sonuca ilişkin olarak alternatif açıklamaların ortadan kaldırılabilme düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu anlamda ne kadar çok alternatif açıklama ortadan kaldırılabilirse iç geçerlik de o kadar yüksek olacaktır. İç geçerliğin yüksek olması için deneklerin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanması, bağımsız

değişkenin kontrol edilmesi ve ölçme sayısının belirlenmesi gibi konular oldukça önemlidir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dış geçerlik ise, bir araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ile ilişkilidir. Araştırmadan elde edilen bulguların çalışmaya katılmamış ancak araştırma evreninde yer alan kişilere genellenebilirliği dış geçerliği göstermektedir. Araştırma süreçlerinde tam ya da yaklaşık rastgele örneklem alma her zaman mümkün olmadığından bütün bilimsel araştırmalar için dış geçerliğin tam olarak sağlanabileceğini söylemek olası değildir. Kısacası dış geçerlik, bir araştırmadan elde edilen bulguların o araştırma evrenine genellenebilirlik düzeyi olarak tanımlanabilir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma modeline bağlı olarak gerçekleştirilen işlem ve yapılan ölçümler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3

*Araştırma Modeline Bağlı Olarak Gerçekleştirilen İşlemler*

Gruplar	Ön test	Grup uygulaması	Son test
Deney 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu</li> <li>• Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</li> <li>• Özyeterlik Ölçeği</li> </ul>	Haftada 1 gün Öğretmenlik Uygulaması Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu</li> <li>• Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</li> <li>• Özyeterlik Ölçeği</li> </ul>
Deney 2	Uygulanmadı	Haftada 1 gün Öğretmenlik Uygulaması Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu</li> <li>• Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</li> <li>• Özyeterlik Ölçeği</li> </ul>
Kontrol 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu</li> <li>• Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</li> <li>• Özyeterlik Ölçeği</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu</li> <li>• Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</li> <li>• Özyeterlik Ölçeği</li> </ul>
Kontrol 2	Uygulanmadı	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu</li> <li>• Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</li> <li>• Özyeterlik Ölçeği</li> </ul>

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri, öğretmenlik mesleği tutumu ve öğretmenlik özyeterlikleri iken, bağımsız değişkeni ise klinik uygulamalardır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2013-2014 akademik eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğretmen adaylarına katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen 64 öğretmen adayı 16'şar kişilik 4 gruba yansız atama yoluyla ayrılmıştır.

Oluşturulan gruplara ilişkin deney ve kontrol gruplarının simgesel görünümü Tablo 3.4'te yer almaktadır:

Tablo 3.4

*Araştırma için oluşturulan Deney ve Kontrol Gruplarının Simgesel Görünümü*

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
D <sub>1</sub>	Ö <sub>1</sub>	X	S <sub>1</sub>
K <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>		S <sub>2</sub>
D <sub>2</sub>		X	S <sub>3</sub>
K <sub>2</sub>			S <sub>4</sub>

D<sub>1</sub>: Deney Grubu 1, K<sub>1</sub>: Kontrol Grubu 1, D<sub>2</sub>: Deney Grubu 2, K<sub>2</sub>: Kontrol Grubu 2

Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>2</sub>: Ön test, S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> ve S<sub>4</sub>: Son Test

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların deneysel işlemin uygulanması öncesinde öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri, mesleki tutum ve özyeterlikleri ön test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, 'Bağımsız Örneklem t-testi' yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5 'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri, Mesleki Tutum ve Özyeterliklerinin Ön Testlerine İlişkin t-testi Sonuçları*

Veri Toplama Araçları	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri	D <sub>1</sub>	16	213.63	15.54	1.016	.318
	K <sub>1</sub>	16	223.56	35.91		
Mesleki Tutum	D <sub>1</sub>	16	133.25	12.34	-.108	.915
	K <sub>1</sub>	16	133.75	13.77		
Özyeterlik	D <sub>1</sub>	16	156.94	16.16	1.098	.281
	K <sub>1</sub>	16	163.13	15.72		

D<sub>1</sub> ve K<sub>1</sub> gruplarının ön test öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri, mesleki tutum ve özyeterlikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, D<sub>1</sub> ve K<sub>1</sub> gruplarının deneysel uygulamaya başlamadan önce mesleki tutum, mesleki özyeterlik ve öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri açısından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir. Ayrıca grupların deney öncesinde akademik genel not ortalaması (AGNO) bakımından da birbirlerine denk olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerini belirlemek için “Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu”, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek için “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve özyeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle kullanılacak veri toplama araçları için izinler alınmış, yeni oluşturulan veri toplama aracı için de öncelikle alan uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları aşağıda ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır.



### 3.3.1. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu

Form Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan ve Bakanlık makamının 17.04.2006 tarihli onayı ile yürürlüğe giren ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nden “Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri<sup>1</sup>” temel alınarak hazırlanmıştır.

Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri (MEB, 2008);

- Dersi Planlama (10 performans göstergesi),
  - Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar.
  - Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alır.
  - Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir.
  - Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme, bu konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yapar.
  - Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtir.
  - Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir.
  - Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir.
  - Ders plânında ne tür ödev vereceğini belirtir.
  - Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.
  - Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtir.
- Materyal Hazırlama (10 performans göstergesi),
  - Çalışma yaprakları hazırlar.
  - Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.
  - Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.
  - Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alır.

---

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kitabında yeterlikler için “Öğretme ve Öğrenme Süreci” ifadesi kullanılıyor olmasına rağmen bu çalışmanın başlığı için eğitim bilimleri literatüründe daha yaygın olarak kullanılan “Öğrenme ve Öğretme Süreci” ifadesi tercih edilmiştir.

- Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat eder.
- Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder.
- Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır.
- Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.
- Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşma, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.
- Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunur.
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme (9 performans göstergesi),
  - Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.
  - Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb) düzenler.
  - Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler.
  - Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.
  - Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımını için önlemler alır.
  - Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlama, kullanıma hazır halde tutar.
  - Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.
  - Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.
  - Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenler.
- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme(6 performans göstergesi),
  - Ders dışı etkinlikler için plân hazırlar.
  - Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat eder.
  - Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenler.
  - Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapar.
  - Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin eder.

- Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alır.
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Çeşitlendirme (8 performans göstergesi),
  - Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenler.
  - Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutar.
  - Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurur.
  - Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alır.
  - Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilir.
  - Bireysel öğrenme planları yapar.
  - Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir.
  - Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.
- Zaman Yönetimi (3 performans göstergesi)
  - Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlar.
  - Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
  - Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.
- Davranış Yönetimi (11 performans göstergesi)
  - Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir.
  - Öğrencilere isimleriyle hitap eder.
  - Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarır.
  - Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.
  - Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.
  - Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.
  - Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder.
  - Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlar.
  - Öğrencilerin özdenetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.
  - Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.
  - Kişiler arası problem çözme becerilerine sahip olma ve öğrencilerde de bu

becerilerin gelişmesi için rehberlik eder.

olmak üzere 7 alt yeterlik alanındaki toplam 57 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri formunun oluşturulmasında alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmış ve dersi planlama alt yeterlik alanı, okul öncesi eğitim dikkate alınarak etkinlik planlama olarak değiştirilmiş ve okul öncesi eğitiminde olmadığı düşünülen 1 performans göstergesi de çıkarılmıştır. Ayrıca ders dışı etkinlikler düzenleme alt yeterlik alanı, sınıf dışı etkinlikler düzenleme olarak değiştirilmiştir. Form, “Çok Yetersiz (1)” .....“Çok Yeterli (5)” olmak üzere 5’li derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 280 iken, en düşük puan 56’dır. Forma ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Orijinal formu Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama ve geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch Ölçme Modeli kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından önerilen üç faktörlü yapıya sahip olduğunu destekleyen uyum iyiliği indeksi değerleri bulunmuştur. Üç boyut için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ki-kare değeri  $\chi^2 = 798,5$   $df=218$ ,  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Uyum iyiliği indekslerinin ise CFI değeri .98; GFI değeri .90 RMSEA değeri .066, RMSR değeri .056 ve SRMR değeri .047 olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin hata ve uyum indekslerinin yeterli olduğu ve ölçeğin veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Ölçeğe ilişkin Güvenç (2011a) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Ki-kare ( $\chi^2=359.40$ ), serbestlik derecesi ( $df=249$ ,  $p=0.00$ ) oranının  $\chi^2/df=1.45$ ; RMSEA=0.067; CFI=.91, GFI=.91 olduğu tespit edilmiştir. RMSEA değerinin .08’in altında olması, CFI ve GFI değerlerinin .90 değerlerinden yüksek olması kabul edilebilir uyum iyiliği

değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Güvenç'in (2011a) elde ettiği sonuçlar Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkay'ın (2005) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca yine aynı ölçeğe ilişkin Başokçu ve Öğretmen (2013) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ki-kare değeri  $\chi^2=798,5$ , serbestlik derecesi  $df=218$ ,  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ise  $CF=.98$ ,  $GFI=.90$ ,  $RMSEA=.066$ ,  $RMS=.056$  ve  $SRMR=.047$ 'dir. Her iki doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelendiğinde ölçeğin hata ve uyum indekslerinin yeterli olduğu ve ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ölçek toplam 24 madde ve “öğrenci katılımını sağlama (8 madde)”, “sınıf yönetimi (8 madde)” ve “öğretimsel stratejiler (8 madde)” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216.00 (24x9), en düşük puan 24.00 (24x1)'tür. Ölçekten alınan düşük puan, düşük özyeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek özyeterlik inancına işaret etmektedir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali 5'li olarak (yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli) derecelendirilmekte ancak dokuz eşit aralıktan oluşmaktadır.

Ölçeğin orijinal formuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları “Öğrenci Katılımını Sağlama: .82”, “Sınıf Yönetimi: .84”, “Öğretimsel Stratejiler: .86” ve ölçeğin tamamı için ise .93'tür. Ayrıca öğretmen özyeterliliğinin kullanıldığı bazı araştırmalarda hesaplanan güvenilirlik katsayıları da; .81, .81, .80, .91 (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011); .80, .80, .85, .92 (Güvenç, 2011a), .90 (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013); .88, .81, .83, .89 (Arastaman, 2013) şeklindedir. Bu sonuçlar öğretmen özyeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “Öğrenci Katılımını Sağlama: .85”, “Sınıf Yönetimi: .85”, “Öğretim Stratejileri: .86” ve ölçeğin tamamı için ise .93'tür.

### 3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği tutum ölçeği 34 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla deneme formunda yer alan 48 madde üzerinde Üstüner (2006) faktör analizi yapmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 48 maddelik deneme ölçeği formu için KMO değeri .91, Bartlett testi sonucu 7835,194 ( $p<.0001$ ) olarak bulunmuştur. Terzi ve Tezci'nin de (2007) benzer şekilde ölçeğe ilişkin yaptıkları faktör analizi sonucunda tek faktörlü analizde maddelerin varyansı açıklama oranı %55.357'dir. KMO değeri .961 ve Barlett's test değeri 4878.069 ( $p<.0001$ ) olarak bulunmuştur. Faktör analizinin yapılabilmesi için önerilen KMO alt sınırının .60 olduğu (Pallant, 2001) ve gözlenen .91'lik ve .96'lık KMO değerleri önerilen KMO değerinden yüksek olduğu için faktör analizinin yapıldığı söylenebilir. Faktör analizi ve ölçeğin madde toplam puan korelasyon değerleri sonucu belirlenen 34 maddelik (2., 5., 6., 7., 8., 15., 20., 21., 30., 32. olumsuz-tersten puanlanan maddeler) ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliğini belirlemek amacıyla Erkuş, Sanlı, Güven ve Bağlı (2000) tarafından geliştirilen 23 maddelik beşli likert tipi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçekte yer alan maddeler aynı forma yazılarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının her iki ölçekten almış oldukları toplam puanlar arasındaki pearson korelasyon değeri araştırmacı tarafından .89 olarak bulunmuştur. Kesen ve Polat (2014) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda da ölçeğin tek faktörlü olarak açıkladığı toplam varyans oranının %52.05 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerden 2., 5., 6., 7., 8., 15., 20., 21., 30. ve 32. maddeler olumsuz maddeler olduğu için veriler istatistik programına 5=1, 4=2, 2=4 ve 1=5 olarak ters girilmiştir. Ölçek, "Tamamen Katılıyorum (5)", "Çoğunlukla Katılıyorum (4)", "Orta Düzeyde Katılıyorum (3)", "Kısmen Katılıyorum (2)" ve "Hiç Katılmıyorum (1)" olmak üzere 5'li derecelendirilmiştir. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan ise 34'tür. Ölçekten yüksek puan alınması, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu olduğu, düşük puan alınması ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin orijinal formunun, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ".93", puan kararlılığına ilişkin güvenilirlik katsayısı ".72", ölçüt ölçek geçerliliği ise ".89" olarak hesaplanmıştır (Üstüner, 2006). Bu ölçeğin kullanıldığı bazı

araştırmalarda hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise, .97 (Terzi ve Tezci, 2007), .92 (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011), .90 (Arastaman, 2013), .96 (Recepoğlu, 2013)'dir. Bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .92'dir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Çalışma Gruplarının Oluşturulması**

Araştırmanın verileri Erzurum ili Palandöken ve Yakutiye ilçelerine bağlı 6 okulda öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarından gerekli kurumlardan izinler alındıktan sonra gruplar hâlinde uygulanarak toplanmıştır. Katılımcılara katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu bildirildikten sonra isteyen katılımcılara veri toplama araçları uygulanmıştır. Formların nasıl cevaplanacağını anlatan yönergeler, ölçme aracının üzerine yazılmış ve uygulamaların başlangıcında öğretmen adaylarına bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının boş bırakılması durumunda veri setinden çıkarılacağı belirtilerek daha özenli doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları öğretmen adaylarına gruplar hâlinde uygulanmış ve her bir uygulama yaklaşık 15-20 dakikada tamamlanmıştır.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında öğretmen adaylarına öncelikle yapılacak çalışmanın içeriği anlatılmıştır. Araştırmaya katılmaları hâlinde ne tür kazanımlar elde edecekleri belirtilmiş ve araştırmaya katılmaya istekli 66 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma başladıktan sonra araştırmaya katkı sağlayamayacağını belirten 2 öğretmen adayı kendi isteğiyle çalışma grubundan ayrılmıştır. Geri kalan 64 öğretmen adayı ise 16'şar kişilik 4 gruba ayrılmıştır. Hangi gruba hangi öğretmen adayının atanacağı ise tamamen yansız atama yoluyla belirlenmiş ve sırasıyla ilk belirlenen grup Deney 1, ikinci belirlenen grup Deney 2, üçüncü belirlenen grup Kontrol 1 ve son belirlenen grup ise Kontrol 2 grubunu oluşturmuştur. Araştırmada çalışma gruplarının oluşturulma süreci yaklaşık olarak 1 hafta ve deneysel işlem ise 14 hafta sürmüştür.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analiz edilmesi sürecine, verilerin parametrik testlerin varsayımları karşılayıp karşılamadığıyla başlanmıştır. Parametrik hipotez testlerinin varsayımları şunlardır (Field, 2009; Kalaycı, 2009):

- Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.
- Veriler normal dağılıma uymalıdır.
- Grup varyansları eşit olmalıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının birbirlerine denk olup olmadıklarını, yani homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene testi uygulanarak varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojen dağılım gösterdiği belirlenen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için ise, Shapiro-Wilk normallik testi ile basıklık-çarpıklık (kurtosis-skewness) değerleri incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### 3.5.1.Öğrenme ve öğretme süreci yeterliklerine ilişkin homojenlik ve normallik analizleri

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin verilerin homojen ve normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene Homojenlik testi ve Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir

Tablo 3.6

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Ön Test Homojenlik Testi Sonuçları*

Değişken	Levene Statistic	sd1	sd2	p
Etkinlik Planlama	3.043	1	30	.091
Materyal Hazırlama	1.791	1	30	.191
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	6.769	1	30	.014
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	.519	1	30	.477
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	6.140	1	30	.019
Zaman Yönetimi	.043	1	30	.838
Davranış Yönetimi	3.136	1	30	.087
Genel Toplam	7.429	1	30	.011

Homojenlik testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3.6'da incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ön test puanlarına ilişkin



varyanslarının “Etkinlik Hazırlama, Materyal Hazırlama, Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi” alt başlıklarında homojen dağılım gösterdiği ve “Öğrenme Ortamalarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” ve formun geneline ilişkin verilerin homojen dağılım göstermediği söylenebilir.

Tablo 3.7

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Son Test Homojenlik Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>Levene Statistic</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>
Etkinlik Planlama	2.580	3	60	.062
Materyal Hazırlama	1.975	3	60	.127
Öğrenme Ortamalarını Düzenleme	3.646	3	60	.017
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	.401	3	60	.753
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	4.617	3	60	.006
Zaman Yönetimi	2.280	3	60	.088
Davranış Yönetimi	5.415	3	60	.002
Genel Toplam	4.588	3	60	.006

Tablo 3.7’de homojenlik testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin varyanslarının “Etkinlik Planlama, Materyal Hazırlama, Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme ve Zaman Yönetimi” alt başlıklarında homojen dağılım gösterdiği ve “Öğrenme Ortamalarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Davranış Yönetimi ve Genel Toplama” ilişkin ise verilerin homojen dağılım göstermediği söylenebilir.

Varyansların homojenliği belirlendikten sonra grupların ön test ve son testten aldıkları puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.8 ve Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.8

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>Gruplar</b>	<b>İstatistik</b>	<b>sd1</b>	<b>p</b>
Etkinlik Planlama	Deney 1	.938	16	.327
	Kontrol 1	.945	16	.421
Materyal Hazırlama	Deney 1	.966	16	.779
	Kontrol 1	.940	16	.344
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Deney 1	.935	16	.289
	Kontrol 1	.939	16	.331
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	Deney 1	.896	16	.069
	Kontrol 1	.947	16	.436
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Deney 1	.971	16	.853
	Kontrol 1	.970	16	.831
Zaman Yönetimi	Deney 1	.918	16	.154
	Kontrol 1	.893	16	.063
Davranış Yönetimi	Deney 1	.958	16	.620
	Kontrol 1	.891	16	.059
Genel Toplam	Deney 1	.972	16	.866
	Kontrol 1	.962	16	.697

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin *Ön Test* puanları Tablo 3.8’de incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd1	p
Etkinlik Planlama	Deney 1	.929	16	.235
	Kontrol 1	.953	16	.545
	Kontrol 2	.963	16	.717
	Deney 2	.946	16	.428
Materyal Hazırlama	Deney 1	.898	16	.073
	Kontrol 1	.976	16	.921
	Kontrol 2	.967	16	.787
	Deney 2	.952	16	.530
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Deney 1	.910	16	.117
	Kontrol 1	.981	16	.969
	Kontrol 2	.942	16	.373
	Deney 2	.908	16	.107
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	Deney 1	.915	16	.138
	Kontrol 1	.895	16	.066
	Kontrol 2	.925	16	.206
	Deney 2	.933	16	.276
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Deney 1	.950	16	.483
	Kontrol 1	.955	16	.581
	Kontrol 2	.975	16	.911
	Deney 2	.907	16	.103
Zaman Yönetimi	Deney 1	.846	16	.012
	Kontrol 1	.878	16	.036
	Kontrol 2	.921	16	.174
	Deney 2	.781	16	.002
Davranış Yönetimi	Deney 1	.925	16	.204
	Kontrol 1	.897	16	.071
	Kontrol 2	.933	16	.273
	Deney 2	.967	16	.782
Genel Toplam	Deney 1	.906	16	.100
	Kontrol 1	.954	16	.553
	Kontrol 2	.985	16	.990
	Deney 2	.913	16	.130

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların *Son Test* puanları Tablo 3.9’da incelendiğinde “Zaman Yönetimi” alt başlığında “Deney 1, Kontrol 1 ve Deney 2” gruplarına ilişkin puanların normal dağılım göstermediği, diğer tüm alt başlıklarda tüm grupların puanlarının ise normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık

katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10

*Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri*

Alt Yeterlik Alanı	Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Etkinlik Planlama	Deney 1 Ön test	34.88	2.99	35.00	-.154	-.568
	Kontrol 1 Ön test	37.63	4.60	38.50	-.672	-.344
	Deney 1 Son test	41.25	1.98	40.50	.425	-.654
	Kontrol 1 Son test	38.31	3.16	38.00	-.183	-.708
	Deney 2 Son test	40.94	2.46	41.50	-.561	-.257
	Kontrol 2 Son test	37.31	3.88	37.50	-.153	.203
Materyal Hazırlama	Deney 1 Ön test	39.06	4.33	39.50	-.184	.841
	Kontrol 1 Ön test	40.38	6.24	41.00	.564	.621
	Deney 1 Son test	43.31	3.26	44.50	-.583	-.839
	Kontrol 1 Son test	39.81	4.92	39.50	.221	.488
	Deney 2 Son test	44.50	2.22	45.00	-.521	-.237
	Kontrol 2 Son test	39.75	4.45	39.50	.335	.426
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Deney 1 Ön test	36.06	3.47	37.00	-.485	-.691
	Kontrol 1 Ön test	36.56	6.82	37.00	-.561	-.579
	Deney 1 Son test	40.56	2.31	41.00	-.946	.793
	Kontrol 1 Son test	36.56	4.05	37.00	-.029	.750
	Deney 2 Son test	39.81	2.29	40.00	-.502	.480
	Kontrol 2 Son test	35.69	5.44	36.50	-.473	-.151
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	Deney 1 Ön test	20.88	4.79	22.50	-.570	.480
	Kontrol 1 Ön test	22.56	5.68	23.50	-.831	.678
	Deney 1 Son test	23.25	5.44	24.00	-.763	-.438
	Kontrol 1 Son test	21.56	6.14	24.00	-.647	-.918
	Deney 2 Son test	21.57	6.00	22.00	-.315	-.958
	Kontrol 2 Son test	21.94	5.47	22.50	-.813	.134
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Deney 1 Ön test	25.75	3.86	25.50	-.277	-.483
	Kontrol 1 Ön test	27.56	7.67	28.00	-.057	-.802
	Deney 1 Son test	33.88	3.32	34.00	-.672	.864
	Kontrol 1 Son test	29.69	6.71	30.50	-.534	.567
	Deney 2 Son test	32.25	2.98	32.50	-.796	-.150
	Kontrol 2 Son test	30.19	5.55	29.50	-.034	-.532
Zaman Yönetimi	Deney 1 Ön test	12.50	2.07	12.00	-.415	-.255
	Kontrol 1 Ön test	12.31	2.21	13.00	-.748	-.580
	Deney 1 Son test	13.44	1.67	13.50	-.609	-.781
	Kontrol 1 Son test	11.19	2.37	12.00	-.973	.640
	Deney 2 Son test	14.00	1.16	14.00	-.891	-.570
	Kontrol 2 Son test	11.50	2.45	12.00	-.544	-.255
Davranış Yönetimi	Deney 1 Ön test	44.63	5.40	46.00	-.762	.577
	Kontrol 1 Ön test	46.69	8.00	48.50	-.865	.132
	Deney 1 Son test	51.56	2.71	51.50	-.758	.655
	Kontrol 1 Son test	45.81	7.08	46.00	-.988	.836
	Deney 2 Son test	48.06	3.11	47.50	.238	-.330
	Kontrol 2 Son test	43.75	7.49	42.00	.103	-.656

Genel Toplam	Deney 1 Ön test	213.63	15.54	214.00	-.184	.960
	Kontrol 1 Ön test	223.69	35.74	225.00	-.674	.480
	Deney 1 Son test	247.25	8.23	246.50	-.762	.830
	Kontrol 1 Son test	222.94	27.58	229.50	-.281	.141
	Deney 2 Son test	241.13	10.81	244.00	-.807	-.293
	Kontrol 2 Son test	220.13	29.13	221.50	-.205	.386

Deney ve kontrol gruplarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri formundan elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 3.10'da incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

### 3.5.2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine ilişkin homojenlik ve normallik analizleri

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin verilerin homojen ve normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene Homojenlik Testi ve Shapiro-Wilk Normallik Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.11

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Homojenlik Testi Sonuçları*

	Levene Statistic	sd1	sd2	p
Ön Test	.109	1	30	.743
Son Test	.322	3	60	.810

Homojenlik testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3.11'de incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin varyanslarının homojen dağılım gösterdiği söylenebilir.

Varyansların homojenliği belirlendikten sonra grupların ön test ve son testten aldıkları puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek için Shapiro-Wilk Normallik Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd1	p
Ön Test	Deney 1	.931	16	.254
	Kontrol 1	.951	16	.509
Son Test	Deney 1	.962	16	.695
	Kontrol 1	.964	16	.739
	Deney 2	.946	16	.430
	Kontrol 2	.935	16	.293

Tablo 3.12 incelendiğinde, Shapiro-Wilk Normallik Testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin *ön test ve son test* puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu da, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13

*Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri*

	Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Deney 1 Ön test	133.25	12.34	138.00	-.695	-.382
	Kontrol 1 Ön test	136.88	13.77	140.00	-.447	.351
	Deney 1 Son test	146.25	12.29	145.5	.610	.475
	Kontrol 1 Son test	131.44	11.02	132.50	-.367	-.216
	Deney 2 Son test	143.00	10.42	146.00	-.336	-.860
	Kontrol 2 Son test	131.44	9.02	129.00	.216	-.985

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 3.13'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler

doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

### 3.5.3.Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin homojenlik ve normallik analizleri

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin verilerin homojen ve normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene Homojenlik Testi ve Shapiro-Wilk Normallik Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.14

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Homojenlik Testi Sonuçları*

	Levene Statistic	sd1	sd2	p
Öğrenci Katılımı Ön Test	.946	1	30	.339
Öğretim Stratejileri Ön Test	.559	1	30	.460
Sınıf Yönetimi Ön Test	.628	1	30	.434
Genel Toplam Ön Test	.026	1	30	.873
Öğrenci Katılımı Son Test	.645	3	60	.589
Öğretim Stratejileri Son Test	1.146	3	60	.338
Sınıf Yönetimi Son Test	.627	3	60	.600
Genel Toplam Son Test	.824	3	60	.486

Tablo 3.14 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğretmen özyeterlik ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin varyanslarının homojen dağılım gösterdiği söylenebilir.

Varyansların homojenliği belirlendikten sonra grupların ön test ve son testten aldıkları puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek için Shapiro-Wilk Normallik Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd1	p
Öğrenci Katılımı	Deney 1 Ön test	.945	16	.409
	Kontrol 1 Ön test	.947	16	.438
	Deney 1 Son test	.922	16	.183
	Kontrol 1 Son test	.969	16	.815
	Deney 2 Son test	.921	16	.176
	Kontrol 2 Son test	.944	16	.406
Öğretim Stratejileri	Deney 1 Ön test	.990	16	.999
	Kontrol 1 Ön test	.968	16	.812
	Deney 1 Son test	.956	16	.597
	Kontrol 1 Son test	.933	16	.276
	Deney 2 Son test	.938	16	.323
	Kontrol 2 Son test	.976	16	.923
Sınıf Yönetimi	Deney 1 Ön test	.909	16	.111
	Kontrol 1 Ön test	.922	16	.179
	Deney 1 Son test	.972	16	.870
	Kontrol 1 Son test	.951	16	.506
	Deney 2 Son test	.947	16	.444
	Kontrol 2 Son test	.949	16	.467
Genel Toplam	Deney 1 Ön test	.938	16	.330
	Kontrol 1 Ön test	.945	16	.410
	Deney 1 Son test	.985	16	.990
	Kontrol 1 Son test	.975	16	.914
	Deney 2 Son test	.924	16	.199
	Kontrol 2 Son test	.966	16	.774

Tablo 3. 15 incelendiğinde, Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin *ön test ve son test* puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu da, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.16'da verilmiştir.



Tablo 3.16

*Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri*

	<b>Gruplar</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Ortanca</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Öğrenci Katılımı	Deney 1 Ön test	52.00	6.13	50.50	.549	-.554
	Kontrol 1 Ön test	54.31	7.19	56.50	-.429	-.947
	Deney 1 Son test	53.31	4.99	56.00	.657	-.319
	Kontrol 1 Son test	54.88	5.37	56.00	-.371	.089
	Deney 2 Son test	59.50	6.08	61.00	-.854	.220
	Kontrol 2 Son test	52.63	8.59	53.50	.023	.089
Öğretim Stratejileri	Deney 1 Ön test	52.94	6.10	52.50	-.011	-.160
	Kontrol 1 Ön test	55.19	7.64	55.00	-.365	.406
	Deney 1 Son test	59.88	4.76	59.50	-.102	-.701
	Kontrol 1 Son test	54.06	6.10	55.00	-.061	-.965
	Deney 2 Son test	62.38	5.15	63.50	-.776	.462
	Kontrol 2 Son test	55.38	7.75	55.00	.116	-.468
Sınıf Yönetimi	Deney 1 Ön test	52.00	6.40	50.00	.844	.252
	Kontrol 1 Ön test	53.63	4.88	54.50	-.509	-.834
	Deney 1 Son test	59.56	4.78	59.00	.256	.083
	Kontrol 1 Son test	53.94	6.64	56.00	-.209	-.395
	Deney 2 Son test	60.63	6.13	62.50	-.415	-.839
	Kontrol 2 Son test	55.81	8.16	57.00	-.209	-.806
Genel Toplam	Deney 1 Ön test	156.94	16.16	151.50	.100	-.698
	Kontrol 1 Ön test	163.13	15.72	165.50	-.432	-.763
	Deney 1 Son test	175.75	12.34	176.50	.056	-.443
	Kontrol 1 Son test	162.88	16.73	167.00	.011	-.171
	Deney 2 Son test	182.50	16.20	186.00	-.786	-.068
	Kontrol 2 Son test	164.81	23.26	170.00	-.141	-.170

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler tablo 3.16’da incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının veri toplama araçları puanlarının, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testlerinde “n” sayısı 30’un altında olduğu için Shapiro-Wilk test sonuçlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Sadece Shapiro-Wilk değerine bakmak yeterli olmayacağı için verilere ilişkin “Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis ve Skewness)” değerleri, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri de incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık (kurtosis ve skewness) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterebileceği belirtilmektedir (Morgan, Leech, Glockner ve Barrett, 2004). Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri de -1 ile +1 arasında yer almaktadır. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bir diğer ölçütü olan mod, medyan ve aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında değerlerin birbirine denk ya da çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Mod değerlerinin verilmeme nedeni istatistik programının modu olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate almasından dolayı verilerin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yanıltıcı bilgi vermesindedir. Yapılan analizler sonucunda veri setlerinin normallik varsayımlarını karşıladığına ve parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-testinin (Independent-Samples t-test), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi’nin (One Way Analysis of Variance-ANOVA), ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi’nin (One Factor Analysis of Covariance- ANCOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının (2 grup) sadece ön testlerinin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız Örneklem için t-testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinde aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Coakes, 2005; Pallant, 2001). Deney ve kontrol gruplarının (4 grup) sadece son testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans

analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ise çoklu karşılaştırmalar (post-hoc) testleri ile tespit edilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi anlamlı çıkarsa yapılması gereken ilk iş, hangi post hoc testinin yapılacağına karar vermektir. Varyans eşleşliği şartının tutturulduğu durumlarda, I. tip hataya karşı en korunmasız ve en liberal izleme testi olan LSD (Least Significant Difference), I. tip hatayı yok eden Sidak, eşit örneklem sayısını gerektirmeyen Bonferroni, gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmasını gerektiren Tukey, genişletilmiş t modülü tabanında çalışan Hochberg's GT2 ve Gabriel ile en sıkı izleme testi olan Scheffe tercih edilebilirken, varyans eşleşliği şartı tutturulamadığında ise Tamhane's T2, Tamhane's T3, Dunnet's C ve Dunnet's T3 tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Kayri, 2009).

Deneysel işleme ilişkin olarak ön test ve son test sonuçlarına ilişkin istatistiki işlemler istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda Kovaryans Analizi'nin (ANCOVA) basit Varyans Analizi'ne (ANOVA) göre iki temel avantajı bulunmaktadır. Bunlar; hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması ve bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamasıdır. Ön test son test kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa, en uygun istatistiksel işlem, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi'dir (ANCOVA) (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

Kovaryans analizi (ANCOVA), bir araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bir bağımsız değişken dışında bağımlı değişkeni etkileyebilme olasılığı bulunan başka bir sürekli değişkenin kontrol edilmesini sağlayan analiz tekniğidir. Araştırma sürecinde bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edilecek olan değişken ya da değişkenlere birlikte değişen değişken ya da ortak değişken (covariate) denilir. Birlikte değişen değişken kullanılması ile kovaryans analizinin varyans analizine göre çok daha

güçlü bir “F” değeri ortaya koyduğu söylenebilir. Kovaryans analizinin varyans analizi ile benzer varsayımları bulunsa da birkaç farklı varsayım yer almaktadır. Kovaryans analizinin varsayımları (Field, 2009; Pallant, 2001):

- Regresyon eğilimlerinin eşitliği
- Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal ilişki
- Normal dağılım
- Varyanslar homojenliği
- Karşılaştırılacak olan puanların birbirinden bağımsızlığı

### **3.6.Deneysel İşlem Süreci**

Deneysel işleme başlamadan önce araştırmacı Hacettepe Üniversitesi tarafından düzenlenen “II. Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimi” kongresine ve aynı zamanda kongere kapsamında hazırlanan “Klinik Beceri Eğitiminde Koçluk” kursuna katılmıştır (Ek-5). Bu eğitimi hazırlayan ve düzenleyenlerin “Eğitim Programları ve Öğretim” bilim dalında doktora yapmış Tıp Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinin olmaları araştırmaya ayrıca katkı sağlamıştır. İlgili öğretim üyeleri ile öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanılabilirliği ile görüşmeler yapılarak, klinik beceri laboratuvarları incelenmiş ve örnek bir klinik beceri eğitiminin nasıl yapıldığına ilişkin uygulamalar gözlemlenmiştir.

#### **3.6.1. Deneysel İşlem Öncesi Yapılan İşlem Basamakları**

1. Bu araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı öğretmen adaylarına iletilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları basit seçkisiz olarak 2’si deney, 2’si kontrol olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır.
2. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci becerilerine ve mesleki tutumlarına etkisine yönelik yapılan bu araştırma “Öğretmenlik Uygulaması II” dersi kapsamında yürütülmüştür.
3. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarında gözlenecek olan öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin “Klinik Uygulama Rehberi (Ek-1)” hazırlanmıştır. Klinik uygulama rehberi öğretmen adaylarının klinik uygulama kapsamında yapacakları

etkinliklere yönelik belirlenen 7 alt yeterlik alanına ilişkin hedef ve davranışlardan ve konuya ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

4. Öğretmen adayları için hazırlanan “Klinik Uygulama Rehberi”nin nasıl kullanılacağı hakkında adaylara bilgi verilmiştir.
5. Klinik uygulamalar kapsamında yapılacak olan etkinlikler konusunda öğretmen adaylarına açıklamalar yapılmıştır.
6. e-öğrenme modülü kurulmuş (edmodo) ve her türlü doküman ve kayıtlar bu modüle yüklenmiştir. Öğretmen adayları her türlü forma ve dokümana bu modülden ulaşabilmişlerdir. E-öğrenme modülüne her hafta araştırmacı tarafından ilgili hafta ile ilgili dokümanlar yüklenmiştir. Öğretmen adayları bu dokümanlardan faydalanarak ilgili hafta yapılacak olan etkinlikleri planlamışlardır. Öğretmen adayları yaptıkları etkinliklere ilişkin dokümanları her hafta sisteme yükleyerek diğer öğretmen adayları ile paylaşımlarda bulunmuşlardır. Her öğretmen adayının ilgili haftada yapılan etkinlikleri sistem üzerinden değerlendirmeleri sağlanmış ve yapılan etkinliklerdeki eksiklikler belirtilmiştir. Bu süreç deneysel işlem bitene kadar devam etmiştir.
7. Öğretmen adaylarının, e-öğrenme modülü aracılığıyla her zaman araştırmacıya ulaşmaları sağlanmıştır.
8. Hazırlanan, e-öğrenme modülü öğretmen adaylarının kendi hazırladıkları etkinliklerin paylaşılmasını ve bu etkinlikler üzerinde tartışılmasını sağlamıştır.
9. Deney grubundaki öğretmen adayları ile haftalık görüşme saatleri ve uygulamalar hakkında yapılacaklar belirlenmiştir.
10. Araştırma için gerekli resmî izinler alınmıştır.
11. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır.

### **3.6.2. Deneysel İşlem Esnasında Yapılan İşlem Basamakları**

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına gittiği okullardaki rehber öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Rehber öğretmenlerin özellikle araştırma kapsamında yapılacak olan etkinliklerin kontrollü bir süreci takip ettiği, bu süreçte sürekli geri bildirim verilmesi ve etkinliklerden sonra öğretmen adayları ile toplantılar yapmaları gerektiği açıklanmıştır.

2. Deneysel grubunda yer alan öğretmen adayları ile 14 hafta boyunca her hafta 2 saatlik ilgili haftaya ilişkin Eğitim Fakültesinde yansıtıcı toplantılar yapılmıştır. Fakültede yapılan toplantılarda okul öncesi eğitimi alanında uzmanlığı olan öğretim üyelerinden destek alınmış ve toplantılara katılımı sağlanmıştır.
3. Deneysel işleme ilişkin ön uygulamalar 2 hafta sürmüştür. Bu süre içerisinde öğretmen adaylarının ve rehber öğretmenlerin klinik uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları ve çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili görüşmeler yapılmıştır.
4. Ön uygulamalarda karşılaşılan problemler mümkün olduğu kadar giderilerek asıl uygulamaya geçilmiştir.
5. Hazırlanan “Klinik Uygulama Rehberi”nde yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi için 7 hafta boyunca deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir.
6. Uygulama okullarında öğretmen adayları 7 haftalık deneysel süreç esnasında sürekli olarak gözlenmiş ve gözlem sonucunda öğretmen adayları ile kısa süreli görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarına hem öğretim elemanı hem rehber öğretmen hem de diğer öğretmen adayları sürekli olarak geri bildirimlerde bulunmuşlardır.
7. Deneysel işlem sırasında karşılaşılan aksaklıklara anında müdahale edilerek düzeltme yoluna gidilmiştir.
8. 7 haftalık deneysel işlem sürecinde bazı nedenlerden (tatil, gezi vb.) dolayı yapılamayan etkinlikler 8. haftada yapılmıştır.
9. Rehber öğretmenler de (uygulama okulundaki okul öncesi öğretmenleri) deneysel işlem esnasında öğretim elemanının (araştırmacı) bulunmadığı durumlarda sürekli gözlem yapmışlar ve sürekli geri bildirimde bulunmuşlardır.
10. Deneysel işlem süresince öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikler e-öğrenme modülüne her hafta aktarılmış ve diğer öğretmen adayları ile görüş alışverişi sağlanmıştır.
11. Ayrıca bu sürede öğretmen adayları karşılaştıkları problemlerde de e-öğrenme modülünü kullanarak diğer öğretmen adayları ile ve öğretim elemanı ile sürekli irtibat hâlinde olmuşlardır.

12.Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullara 14 hafta boyunca (Şubat-Mayıs 2014) her hafta gidilmiş ve öğretmen adayları gözlenmiştir.

### **3.6.3. Deneysel İşlem Sonrasında Yapılan İşlem Basamakları**

1. Deneysel işlem sonrasında Mayıs ayının 3. ve 4. haftalarında son testler uygulanmıştır.
2. Öğretmen adaylarının deneysel işlem süresince edindikleri kazanımlara ve onları bu kazanımları hizmet içinde kullanmaları konusunda teşvik etmeye ilişkin son toplantı yapılmıştır.
3. Deneysel işlem sonlandırılmıştır.

### **3.7. Klinik Uygulama Programı**

Bu program, öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım olarak kullanılan “Klinik Uygulamalar”ın öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine etkisine yönelik olarak hazırlanmıştır. “Klinik Uygulama Rehberi (EK-1)” yurt dışı literatüründe yer alan rehberler dikkate alınarak hazırlanmıştır (Bethune-Cookman University, 2013; California State Polytechnic University, 2010; Elizabeth City State University, 2014; Rowan University, 2013; Southern Illinois University, 2012; University of Central Florida, 2014; University of Illinois, 2013).

Öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin olarak hazırlanan program;

- Günlük Eğitim Akışı Hazırlama ve Etkinlik Planlama,
- Materyal Hazırlama,
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme,
- Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme,
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme,
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi alt yeterlik alanları kapsamında uygulanacaktır.

### 3.7.1. Dönem Programı

12 Mart 2014	Tanışma-Programın Tanıtımı-Ön Testlerin Uygulanması
12 Mart 2014	Dersi Planlama Etkinlikleri
14 Mart 2014	Dersi Planlama Etkinliklerine İlişkin Eksikliklerin Tartışılması
17 Mart 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
21 Mart 2014	Materyal Hazırlama
24 Mart 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
28 Mart 2014	Öğrenme Ortamalarını Düzenleme
31 Mart 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
4 Nisan 2014	Sınıf Dışı Etkinlikleri Düzenleme
7 Nisan 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
11 Nisan 2014	Bireysel Farklılıklara İlişkin Öğretimi Çeşitlendirme
14 Nisan 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
18 Nisan 2014	Zaman ve Davranış Yönetimi
21 Nisan 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
25 Nisan 2014	Öğrenme ve Öğretme Süreci Becerileri
28 Nisan 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
2 Mayıs 2014	Eksikliklerin Giderilmesi
5 Mayıs 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
9 Mayıs 2014	(Varsa) Eksikliklerin Giderilmesi
16 Mayıs 2014	Öğretmenlik Uygulaması Gözlem
20 Mayıs 2014	Görüşmeler-Son Testlerin Uygulanması

### 3.7.2. Tanışma

**Amac:** Yapılacak etkinliklere ilişkin gerekli açıklamaların yapılması ve uygulama tarihlerinin değerlendirilmesi

#### **Etkinlik**

1. Öğretmen adayları ile tanışılacak ve bir dönem boyunca yapılacak etkinliklerle ilgili kişisel beklentiler ve çalışma prensipleri belirlenecektir.
2. Öğretmen adaylarının e-öğrenme modülüne girişleri yapılarak, bunu nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirme yapılacaktır.



3. Öğretmen adaylarına klinik uygulama rehberi dağıtılarak, incelemeleri sağlanacaktır.
4. Öğretmen adaylarının yapmaları gereken etkinlikler hakkında bilgi verilecektir.
5. Öğretmen adayları gerekli olan tüm dökümanlara e-öğrenme modülünden ulaşacaklardır. Doldurulması gereken tüm veri toplama araçlarına da bu e-öğrenme modülünden ulaşacaklardır.

### **3.7.3. Dersi Planlama**

**Amac:** Bu eğitimin ardından öğretmen adayları;

1. Günlük eğitim akışını ve etkinlik planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama
2. Etkinlik planında bireysel farklılıkları dikkate alma
3. Etkinlik planında kazanım ve göstergelerin neler olacağını belirtme
4. Etkinlik planlarken diğer etkinlikler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme
5. Etkinlik planında amaca uygun etkinlikleri belirtme
6. Etkinlik planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme
7. Etkinlik planında aile katılımını düzenleme
8. Etkinlik planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verme
9. Etkinlik planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme yeterliklerini kazanacaklardır.

### **Etkinlik**

1. Planlama ile ilgili kuramsal bilgiler sunulacaktır.
2. Örnek planlar eleştirel olarak incelenecektir.
3. Öğretmen adaylarından örnek bir ders planı yapmaları istenecektir.
4. Daha sonra hazırlanan ders planları diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanı tarafından ders planı hazırlama ilkeleri açısından incelenecektir.
5. Öğretmen adaylarına yaptıkları planlar hakkında anında geri bildirimler verilecektir.
6. Dersi planlama konusunda öğretmen adaylarının eksikliklerini görmeleri ve giderene kadar aynı uygulamalara devam etmeleri sağlanacaktır.
7. E-öğrenme modülünde “Dersi Planlama” klasöründe yer alan dökümanlar öğretmen adayları tarafından incelenecektir.

8. Her bir öğretmen adayının hazırladığı ders planları (günlük eğitim akışları) e-öğrenme modülüne yüklenecek, diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanları, yapılan etkinliğe ilişkin eleştiri yapacaklardır.
9. Dersi planlama konusundak, becerileri öğretmen adayları tam olarak kazandıklarında bir sonraki hafta öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulamaları sağlanacak ve gözleneceklerdir.

**Değerlendirme:** Akranları ve öğretim elemanı tarafından öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler “Dersi Planlama Yeterlikleri” kapsamındaki performans göstergeleri dikkate alınarak ilgili hafta içerisinde değerlendirilecektir.

#### **3.7.4. Materyal Hazırlama**

**Amac:** Bu eğitimin ardından öğretmen adayları;

1. Çalışma yaprakları hazırlama
2. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alma
3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma
4. Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alma
5. Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme
6. Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme
7. Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma
8. Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etme
9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşma, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirme
10. Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunma yeterliklerini kazanacaklardır.

#### **Etkinlik**

1. Materyal hazırlama ile ilgili kuramsal bilgiler sunulacaktır.
2. Daha önce hazırlanmış materyaller incelenecektir.
3. Öğretmen adaylarından bir materyal tasarısı hazırlamaları istenecektir.

4. Daha sonra hazırlanan tasarılar diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanı tarafından materyal hazırlama yeterlikleri açısından incelenecektir.
5. Öğretmen adaylarına yaptıkları tasarılar hakkında anında geri bildirimler verilecektir.
6. Materyal hazırlama konusunda öğretmen adaylarının eksikliklerini görmeleri ve bu eksiklikleri giderene kadar aynı uygulamalara devam etmeleri sağlanacaktır.
7. E-öğrenme modülünde “Materyal Hazırlama” klasöründe yer alan dökümanlar öğretmen adayları tarafından incelenecektir.
8. Her bir öğretmen adayının hazırladığı matertaller, bir sonraki hafta gidecekleri öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlenecek ve hazırlanan materyallere ilişkin kayıtlar e-öğrenme modülüne yüklenerek diğer öğretmen adaylarının ve öğretim elemanının görüşleri alınacaktır.

**Değerlendirme:** Akranları ve öğretim elemanı tarafından öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler “Materyal Hazırlama Yeterlikleri” kapsamındaki performans göstergeleri dikkate alınarak ilgili hafta içerisinde değerlendirilecektir.

### 3.7.5. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

**Amac:** Bu eğitimin ardından öğretmen adayları;

1. Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma
2. Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, büyük grup, küçük grup vb.) düzenleme
3. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme
4. Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alma
5. Araç gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alma
6. Etkinlik araç gereçlerinin bakımını sağlama, kullanıma hazır halde tutma
7. Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma
8. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olma ve bunları öğretme
9. Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme yeterliklerini kazanacaklardır.

### **Etkinlik**

1. Öğrenme ortamlarının özelliklerine ilişkin öğretmen adaylarına bilgiler verilecektir.
2. Daha önce hazırlamış oldukları günlük eğitim akışındaki etkinlikleri yaparken nasıl bir eğitim ortamı düzenlemeleri gerektiği konusunda fikir alışverişinde bulunulacaktır.
3. Öğrenme ortamlarında kullanılacak araç gereçlerin kullanımı hakkında bilgiler verilecektir.
4. Öğrenme ortamlarının fiziki koşullarının öğrenmeyi destekleyecek biçimde nasıl düzenlenebileceği konusunda tartışmalar yapılacaktır.
5. Öğretmen adaylarının hazırladıkları haftalık planlarında gerçekleştirecekleri etkinlikleri nasıl bir öğrenme ortamında yapacakları konusunda bilgi verilecektir.
6. Öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda öğretmen adaylarının eksikliklerini görmeleri ve bu eksiklikleri giderebilmeleri için aynı uygulamalara devam etmeleri sağlanacaktır.
7. E-öğrenme modülünde “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” klasöründe yer alan dökümanlar öğretmen adayları tarafından incelenecektir.
8. Her bir öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler, bir sonraki hafta gidecekleri öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlenecek ve uygun bir öğrenme ortamının düzenlenip düzenlenmediği konusunda uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri alınacaktır.

**Değerlendirme:** Akranları ve öğretim elemanı tarafından öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterlikleri” kapsamındaki performans göstergeleri dikkate alınarak ilgili hafta içerisinde değerlendirilecektir.

#### **3.7.6. Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme**

**Amaç:** Bu eğitimin ardından öğretmen adayları;

1. Sınıf dışı etkinlikler için plan hazırlama
2. Sınıf dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat etme
3. Sınıf dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenleme
4. Sınıf dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma
5. Sınıf dışı etkinlikler için gereken araçları temin etme

6. Sınıf dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma yeterliklerini kazanacaklardır.

### **Etkinlik**

1. Sınıf dışı etkinliklerin nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarına bilgiler verilecektir.
2. Öğretmen adayları sınıf dışı etkinlik planının nasıl hazırlanacağına ilişkin bilgilendirileceklerdir.
3. Sınıf dışı etkinlikler düzenlemeye ilişkin resmî süreçler hakkında öğretmen adayları bilgilendirilecektir.
4. Sınıf dışı etkinlikler düzenleme konusunda öğretmen adaylarının eksikliklerini görmeleri ve bu eksiklikleri giderebilmeleri için aynı etkinliklerin devamlı yaptırılması sağlanacaktır.
5. E-öğrenme modülünde “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” klasöründe yer alan dökümanlar öğretmen adayları tarafından incelenecektir.
6. Her bir öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler, bir sonraki hafta gidecekleri öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlenecek ve uygun bir sınıf dışı etkinliğin düzenlenip düzenlenmediği konusunda uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri alınacaktır.

**Değerlendirme:** Akranları ve öğretim elemanı tarafından öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme Yeterlikleri” kapsamındaki performans göstergeleri dikkate alınarak ilgili hafta içerisinde değerlendirilecektir.

### **3.7.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme**

**Amacı:** Bu eğitimin ardından öğretmen adayları;

1. Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme
2. Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutma
3. Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurma
4. Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alma
5. Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme
6. Bireysel öğrenme planları yapma

7. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme
8. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanma yeterliklerini kazanacaklardır.

### **Etkinlik**

1. Bireysel farklılıklar konusunda öğretmen adayları bilgilendirilecektir.
2. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesine yönelik öğretmen adaylarının etkinlik hazırlamaları ve bu etkinliklerin sınıf ortamında tartışılması sağlanacaktır.
3. Hangi etkinlikte hangi yöntem ve tekniğin daha uygun olduğu öğretmen adaylarıyla tartışılacaktır.
4. Bireysel öğrenme planları yapma konusunda öğretmen adayları bilinçlendirileceklerdir.
5. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin var olduğu bir eğitim öğretim ortamında öğrenci merkezli yaklaşımları destekleyen teknolojilerden nasıl faydalanılacağı açıklanacaktır.
6. E-öğrenme modülünde “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” klasöründe yer alan dökümanlar öğretmen adayları tarafından incelenecektir.
7. Her bir öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler, bir sonraki hafta gidecekleri öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlenecek ve hazırlanan etkinliğin uygun bir biçimde düzenlenip düzenlenmediği konusunda uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri alınacaktır.

**Değerlendirme:** Akranları ve öğretim elemanı tarafından öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterlikleri” kapsamındaki performans göstergeleri dikkate alınarak ilgili hafta içerisinde değerlendirilecektir.

### **3.7.8. Zaman ve Davranış Yönetimi**

**Amac:** Bu eğitimin ardından öğretmen adayları;

1. Zamanı etkin kullanacak şekilde etkinlik planlama

2. Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma
3. Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma
4. Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme
5. Öğrencilere isimleriyle hitap etme
6. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma
7. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma
8. Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma
9. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme
10. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etme
11. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama
12. Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik etme
13. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygulama
14. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahip olma ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik etme yeterliklerini kazanacaklardır.

### **Etkinlik**

1. Zaman yönetimi ve davranış yönetimi kavramları hakkında öğretmen adayları bilgilendirilecektir.
2. Zaman ve davranış yönetiminin önemi hakkında öğretmen adayları bilinçlendirilecektir.
3. Öğretmen adaylarının bir ders saati için hazırladıkları etkinlikler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi açısından incelenecektir.
4. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin var olduğu bir eğitim öğretim ortamında problemlili davranışlar gösteren bir öğrenciye nasıl davranılması gerektiği açıklanacaktır.
5. E-öğrenme modülünde “Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi” klasöründe yer alan dökümanlar öğretmen adayları tarafından incelenecektir.
6. Her bir öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler, bir sonraki hafta gidecekleri öğretmenlik uygulaması kapsamında gözlenecek ve amacına uygun bir etkinliğin düzenlenip düzenlenmediği konusunda uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri alınacaktır.

**Değerlendirme:** Akranları ve öğretim elemanı tarafından öğretmen adayının hazırladığı etkinlikler “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterlikleri” kapsamındaki performans göstergeleri dikkate alınarak ilgili hafta içerisinde değerlendirilecektir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında uygulanan işlemlere ilişkin olarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

#### 4.1. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri üzerine etkisinin ön test ködeğişkeninin kontrol edilerek incelenmesi

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri üzerine etkisini incelemek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

*Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Regresyon Eğimi*

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Etkinlik Planlama	Düzeltilmiş Model	71.975	3	23.992	3.269	.036
	Sabit	393.039	1	393.039	53.554	.000
	Grup	.194	1	.194	.026	.872
	Ön test	2.853	1	2.853	.389	.538
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>.172</b>	<b>1</b>	<b>.172</b>	<b>.023</b>	<b>.880</b>
	Hata	205.494	28	7.339		
	Toplam	50919.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	277.469	31			
Materyal Hazırlama	Düzeltilmiş Model	139.800	3	46.600	2.718	.064
	Sabit	511.309	1	511.309	29.822	.000
	Grup	.902	1	.902	.053	.820
	Ön test	38.116	1	38.116	2.223	.147

	<b>Grup*Ön test</b>	<b>.133</b>	<b>1</b>	<b>.133</b>	<b>.008</b>	<b>.931</b>
	Hata	480.075	28	17.146		
	Toplam	55898.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	619.875	3			
Öğrenme Ortamlarını	Düzeltilmiş Model	148.549	3	49.516	4.541	.010
	Sabit	470.720	1	470.720	43.168	.000
	Grup	1.633	1	1.633	.150	.702
	Ön test	13.715	1	13.715	1.258	.272
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>.004</b>	<b>1</b>	<b>.004</b>	<b>.000</b>	<b>.985</b>
	Hata	305.326	28	10.904		
	Toplam	48040.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	453.875	3			
Sınıf Dışı Etkinlikler	Düzeltilmiş Model	108.197	3	36.066	1.093	.368
	Sabit	386.589	1	386.589	11.721	.002
	Grup	.235	1	.235	.007	.933
	Ön test	85.048	1	85.048	2.579	.120
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>.931</b>	<b>1</b>	<b>.931</b>	<b>.028</b>	<b>.868</b>
	Hata	923.522	28	32.983		
	Toplam	17097.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	1031.719	31			
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Düzeltilmiş Model	168.704	3	56.235	1.937	.146
	Sabit	715.127	1	715.127	24.636	.000
	Grup	.033	1	.033	.001	.973
	Ön test	27.698	1	27.698	.954	.337
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>6.026</b>	<b>1</b>	<b>6.026</b>	<b>.208</b>	<b>.652</b>
	Hata	812.764	28	29.027		
	Toplam	33303.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	981.469	31			
Zaman Yönetimi	Düzeltilmiş Model	48.468	3	16.156	3.820	.021
	Sabit	177.550	1	177.550	41.986	.000
	Grup	10.552	1	10.552	2.495	.125
	Ön test	3.578	1	3.578	.846	.365
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>4.929</b>	<b>1</b>	<b>4.929</b>	<b>1.166</b>	<b>.290</b>
	Hata	118.407	28	4.229		
	Toplam	5018.000	32			

	Düzeltilmiş Toplam	166.875	31			
Davranış Yönetimi	Düzeltilmiş Model	264.769	3	88.256	2.866	.054
	Sabit	1345.988	1	1345.988	43.716	.000
	Grup	6.264	1	6.264	.203	.655
	Ön test	.070	1	.070	.002	.962
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>.099</b>	<b>1</b>	<b>.099</b>	<b>.003</b>	<b>.955</b>
	Hata	862.106	28	30.789		
	Toplam	76982.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	1126.875	31			
Toplam	Düzeltilmiş Model	5326.087	3	1775.362	4.203	.014
	Sabit	10255.753	1	10255.753	24.277	.000
	Grup	30.245	1	30.245	.072	.791
	Ön test	346.992	1	346.992	.821	.373
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>1.278</b>	<b>1</b>	<b>1.278</b>	<b>.003</b>	<b>.957</b>
	Hata	11828.632	28	422.451		
	Toplam	1785765.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	17154.719	31			

Tablo 4.1 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği için *Grup\*Ön test* satırında yer alan p değerlerinin anlamsız ( $p > .05$ ) olması gerekmektedir. Dolayısıyla “Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu”nda 7 alt başlığın tamamında ve formun geneline ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir. “Etkinlik Planlama” alt başlığında F değerinin .023 ve p değerinin .880, “Materyal Hazırlama” alt başlığında F değerinin .008 ve p değerinin .931, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt başlığında F değerinin .000 ve p değerinin .985, “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt başlığında F değerinin .028 ve p değerinin .868, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt başlığında F değerinin .208 ve p değerinin .652, “Zaman Yönetimi” alt başlığında F değerinin 1.166 ve p değerinin .290, “Davranış Yönetimi” alt başlığında F değerinin .003 ve p değerinin .955 ve genel toplamda ise F değerinin .003 ve p değerinin .957 olduğu görülmektedir. Ayrıca homojenlik varsayımlarının da karşılandığı yapılan analizlerde tespit edilmiştir (Levene testi,  $p > 0.05$ ).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra klinik uygulamaların öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine etkisine yönelik deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin yapılan ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları*

Gruplar		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1	Kontrol Grubu Ön Test	16	37.63	4.60	30	2.005	.054
	Deney Grubu Ön Test	16	34.88	2.99	30		
2	Kontrol Grubu Ön Test	16	40.38	6.24	30	.691	.495
	Deney Grubu Ön Test	16	39.06	4.33	30		
3	Kontrol Grubu Ön Test	16	36.56	6.82	30	.261	.796
	Deney Grubu Ön Test	16	36.06	3.47	30		
4	Kontrol Grubu Ön Test	16	22.56	5.68	30	.909	.371
	Deney Grubu Ön Test	16	20.88	4.79	30		
5	Kontrol Grubu Ön Test	16	27.56	7.67	30	.845	.405
	Deney Grubu Ön Test	16	25.75	3.86	30		
6	Kontrol Grubu Ön Test	16	12.31	2.21	30	-.248	.806
	Deney Grubu Ön Test	16	12.50	2.07	30		
7	Kontrol Grubu Ön Test	16	46.69	8.01	30	.854	.400
	Deney Grubu Ön Test	16	44.63	5.40	30		
8	Kontrol Grubu Ön Test	16	223.69	35.74	30	1.033	.310
	Deney Grubu Ön Test	16	213.63	15.54	30		

Tablo 4.2’de deney ve kontrol gruplarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri formu ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan t testi analizi sonucuna göre bütün alt başlıklarda ve formun genelinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t_{1(30)}=2.005$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{2(30)}=.691$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{3(30)}=.261$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{4(30)}=.909$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{5(30)}=.845$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{6(30)}=-.248$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{7(30)}=.854$ ,  $p>0.05$ ;  $t_{8(30)}=1.033$ ,  $p>0.05$ ). Bu sonuçlar grupların öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3

*Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları*

	<b>Grup</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Düzeltilmiş ortalama</b>
Etkinlik Planlama	Kontrol	16	38.31	38.20
	Deney	16	41.25	41.36
Materyal Hazırlama	Kontrol	16	39.81	39.67
	Deney	16	43.31	43.46
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Kontrol	16	36.56	36.52
	Deney	16	40.56	40.60
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	Kontrol	16	21.56	21.29
	Deney	16	23.25	23.52
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Kontrol	16	29.69	29.56
	Deney	16	33.88	34.00
Zaman Yönetimi	Kontrol	16	11.19	11.17
	Deney	16	13.44	13.45
Davranış Yönetimi	Kontrol	16	45.81	45.80
	Deney	16	51.56	51.57
Toplam	Kontrol	16	222.94	222.12
	Deney	16	247.25	248.06

Tablo 4.3 incelendiğinde, “Etkinlik Planlama” alt yeterlik alanına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X}=41.25$ , kontrol grubu için  $\bar{X}=38.31$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X}=41.36$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $=38.20$ 'dir. “Materyal Hazırlama” alt yeterlik alanına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X}=43.31$ , kontrol grubu için  $\bar{X}=39.81$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X}=43.46$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X}=39.67$ 'dir. “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterlik alanına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X}=40.56$ , kontrol grubu için  $\bar{X}=36.56$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X}=40.60$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X}=36.52$ 'dir. “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt yeterlik alanına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X}=23.25$ , kontrol grubu için  $\bar{X}=21.56$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X}=23.52$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X}=21.29$ 'dir. “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt yeterlik alanına ilişkin

son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X} = 33.88$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 29.69$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 34.00$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 29.56$ 'dir. "Zaman Yönetimi" alt yeterlik alanına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X} = 13.44$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 11.19$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 13.45$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 11.17$ 'dir. "Davranış Yönetimi" alt yeterlik alanına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X} = 51.56$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 45.81$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 51.57$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 45.80$ 'dir. Son olarak formun genel toplamına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X} = 247.25$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 222.94$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 248.06$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 222.12$ 'dir. Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri son test puanları ve düzeltilmiş puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4

*Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Etkinlik Planlama	Düzeltilmiş Model	71.803	2	35.901	5.062	.013	.259
	Sabit	463.898	1	463.898	65.412	.000	.693
	Ön test	2.772	1	2.772	.391	.537	.013
	<b>Grup</b>	<b>70.132</b>	<b>1</b>	<b>70.132</b>	<b>9.889</b>	<b>.004</b>	<b>.254</b>
	Hata	205.666	29	7.092			
	Toplam	50919.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	277.469	31				
Mater yal	Düzeltilmiş Model	139.667	2	69.833	4.217	.025	.225
	Sabit	581.292	1	581.292	35.104	.000	.548

	Ön test	41.667	1	41.667	2.516	.124	.080
	<b>Grup</b>	<b>112.998</b>	<b>1</b>	<b>112.998</b>	<b>6.824</b>	<b>.014</b>	<b>.190</b>
	Hata	480.208	29	16.559			
	Toplam	55898.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	619.875	31				
Öğrenme Ortamlarını	Düzeltilmiş Model	148.545	2	74.273	7.054	.003	.327
	Sabit	711.487	1	711.487	67.576	.000	.700
	Ön test	20.545	1	20.545	1.951	.173	.063
	<b>Grup</b>	<b>132.638</b>	<b>1</b>	<b>132.638</b>	<b>12.598</b>	<b>.001</b>	<b>.303</b>
	Hata	305.330	29	10.529			
	Toplam	48040.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	453.875	31				
Sınıf Dışı Etkinlikler	Düzeltilmiş Model	107.266	2	53.633	1.682	.204	.104
	Sabit	397.964	1	397.964	12.484	.001	.301
	Ön test	84.485	1	84.485	2.650	.114	.084
	<b>Grup</b>	<b>38.601</b>	<b>1</b>	<b>38.601</b>	<b>1.211</b>	<b>.280</b>	<b>.040</b>
	Hata	924.452	29	31.878			
	Toplam	17097.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	1031.719	31				
Bireysel Farklılıkları	Düzeltilmiş Model	162.678	2	81.339	2.881	.072	.166
	Sabit	1161.496	1	1161.496	41.138	.000	.587
	Ön test	22.397	1	22.397	.793	.380	.027
	<b>Grup</b>	<b>154.430</b>	<b>1</b>	<b>154.430</b>	<b>5.470</b>	<b>.026</b>	<b>.159</b>
	Hata	818.791	29	28.234			
	Toplam	33303.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	981.469	31				
Zaman Yönetimi	Düzeltilmiş Model	43.539	2	21.770	5.119	.012	.261
	Sabit	174.115	1	174.115	40.940	.000	.585
	Ön test	3.039	1	3.039	.715	.405	.024
	<b>Grup</b>	<b>41.425</b>	<b>1</b>	<b>41.425</b>	<b>9.740</b>	<b>.004</b>	<b>.251</b>
	Hata	123.336	29	4.253			
	Toplam	5018.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	166.875	31				
Davranış	Düzeltilmiş Model	264.670	2	132.335	4.451	.021	.235
	Sabit	1526.375	1	1526.375	51.339	.000	.639

	Ön test	.170	1	.170	.006	.940	.000
	<b>Grup</b>	<b>260.267</b>	<b>1</b>	<b>260.267</b>	<b>8.754</b>	<b>.006</b>	<b>.232</b>
	Hata	862.205	29	29.731			
	Toplam	76982.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	1126.875	31				
Toplam	Düzeltilmiş Model	5324.809	2	2662.405	6.527	.005	.310
	Sabit	18732.316	1	18732.316	45.921	.000	.613
	Ön test	596.028	1	596.028	1.461	.237	.048
	<b>Grup</b>	<b>5198.254</b>	<b>1</b>	<b>5198.254</b>	<b>12.743</b>	<b>.001</b>	<b>.305</b>
	Hata	11829.910	29	407.928			
	Toplam	1785765.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	17154.719	31				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.4'te incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında “Etkinlik Planlama” ( $F_{(1,29)}=9.889$ ,  $p=.004$ ,  $\eta^2=.254$ ), “Materyal Hazırlama” ( $F_{(1,29)}=6.824$ ,  $p=.014$ ,  $\eta^2=.190$ ), “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” ( $F_{(1,29)}=12.598$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.303$ ), “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” ( $F_{(1,29)}=5.470$ ,  $p=.026$ ,  $\eta^2=.159$ ), “Zaman Yönetimi” ( $F_{(1,29)}=9.740$ ,  $p=.004$ ,  $\eta^2=.251$ ), “Davranış Yönetimi” ( $F_{(1,29)}=8.754$ ,  $p=.006$ ,  $\eta^2=.232$ ), ve genel toplamda ( $F_{(1,29)}=12.743$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=.305$ ), anlamlı bir fark olduğu görülürken, “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” ( $F_{(1,29)}=1.211$ ,  $p=.280$ ) alt yeterlik alanında anlamlı fark bulunamadığı görülmektedir.

Anlamlı farklılığa rastlanan alt yeterlik alanlarında ( $\bar{X}$  Etkinlik Planlama deney=41.36,  $\bar{X}$  Etkinlik Planlama kontrol=38.20;  $\bar{X}$  Materyal Hazırlama deney=43.46,  $\bar{X}$  Materyal Hazırlama kontrol=39.67;  $\bar{X}$  Öğrenme Ortamlarını Düzenleme deney=40.60,  $\bar{X}$  Öğrenme Ortamlarını Düzenleme kontrol=36.52;  $\bar{X}$  Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme deney=29.56,  $\bar{X}$  Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme kontrol=23.52;  $\bar{X}$  Zaman Yönetimi deney=13.45,  $\bar{X}$  Zaman Yönetimi kontrol=11.17;  $\bar{X}$  Davranış Yönetimi deney=51.57,  $\bar{X}$  Davranış Yönetimi kontrol=45.80) ve genel toplamda ( $\bar{X}$  Toplam deney=248.06,  $\bar{X}$  Toplam kontrol=222.12) farkın deney grubu lehine olduğu düzeltilmiş ortalamalardan anlaşılmaktadır. Bu bulgu klinik uygulamaların öğretme ve öğrenme süreci becerileri bakımından deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde etki ettiğini göstermektedir. Sadece “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt yeterlik alanında



anamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bu alt başlıktada düzeltilmiş son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{deney}}=23.52$ ), kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu ( $\bar{X}_{\text{kontrol}}=21.29$ ) anlaşılmaktadır.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine etkisine ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Son testlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Son Testlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Alt Yeterlik Alanı	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Levene istatistik	sd1	sd2	p
Etkinlik planlama	Kontrol 1	16	38.31	3.16	2.580	3	60	.062
	Deney 1	16	41.25	1.98				
	Kontrol 2	16	36.63	4.87				
	Deney 2	16	40.19	2.43				
Materyal Hazırlama	Kontrol 1	16	39.81	4.92	1.975	3	60	.127
	Deney 1	16	43.31	3.26				
	Kontrol 2	16	39.75	4.45				
	Deney 2	16	44.50	2.22				
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Kontrol 1	16	36.56	4.05	3.646	3	60	.017
	Deney 1	16	40.56	2.31				
	Kontrol 2	16	35.69	5.44				
	Deney 2	16	39.81	2.29				
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	Kontrol 1	16	21.56	6.14	.401	3	60	.753
	Deney 1	16	23.25	5.43				
	Kontrol 2	16	21.94	5.47				
	Deney 2	16	21.57	6.00				
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Kontrol 1	16	29.69	6.71	4.617	3	60	.006
	Deney 1	16	33.88	3.32				
	Kontrol 2	16	30.19	5.55				
	Deney 2	16	32.25	2.98				
Zaman Yönetimi	Kontrol 1	16	11.19	2.37	2.280	3	60	.088
	Deney 1	16	13.44	1.67				
	Kontrol 2	16	11.50	2.45				
	Deney 2	16	14.00	1.16				
Davranış Yönetimi	Kontrol 1	16	45.81	7.08	5.415	3	60	.002
	Deney 1	16	51.56	2.71				
	Kontrol 2	16	43.75	7.49				
	Deney 2	16	48.06	3.11				
Toplam	Kontrol 1	16	222.98	27.58	6.217	3	60	.001
	Deney 1	16	247.25	8.23				
	Kontrol 2	16	220.13	29.13				
	Deney 2	16	241.13	10.81				

Tablo 4.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin son testlerinde “Etkinlik Planlama” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =41.25) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =40.19) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =38.31) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =36.63) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, “Materyal Hazırlama” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =43.31) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =44.50) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =39.81) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =39.75) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =40.56) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =39.81) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =36.56) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =35.69) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =23.25) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =21.57) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =38.31) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =36.63) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =33.88) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =32.25) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =29.69) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =30.19) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, “Zaman Yönetimi” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =13.44) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =14.00) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =11.19) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =11.50) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, “Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanında deney 1 ( $\bar{X}$  =51.56) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =48.06) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =45.81) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =43.75) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu ve genel toplamda deney 1 ( $\bar{X}$  =247.25) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =241.13) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =222.98) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =220.13) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Varyans eşleşliği sağlanan durumlarda bu araştırma için gruplardaki örneklem sayısı eşit olduğu için Tukey testi, varyans eşleşliği sağlanmayan durumlarda ise Tamhane’s T2 seçilmiştir. Dolayısıyla Tablo 4.5 incelendiğinde varyans eşitliği olan ve “Etkinlik Planlama (L=2.580, p> .05), Materyal Hazırlama (L=1.975, p> .05), Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme (L=.401, p> .05) ve Zaman Yönetimi (L=2.280, p> .05)” alt yeterlik alanınlarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılmasında post-hoc testi olarak Tukey testi kullanılmasına, varyans eşitliği olmayan ve “Öğretme ve Öğrenme Ortamlarını

Düzenleme ( $L=23.646$ ,  $p<.05$ ), Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme ( $L=4.617$ ,  $p<.05$ ), Davranış Yönetimi ( $L=5.415$ ,  $p<.05$ ) ve Genel Toplam ( $L=6.217$ ,  $p<.05$ )’a ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılmasında post-hoc testi olarak Tamhane’s T2 testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Alanı	Yeterlik	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Etkinlik planlama	Gruplar arası	200.813	3	66.938	6.154	.001	D1>K2; D2>K2
	Grup içi	652.625	60	10.877			
	Toplam	853.438	63				
Materyal Hazırlama	Gruplar arası	283.563	3	94.521	6.352	.001	D2> K1; D2 > K2
	Grup içi	892.875	60	14.881			
	Toplam	1176.438	63				
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Gruplar arası	274.688	3	91.563	6.480	.001	D1>K1; D1>K2
	Grup içi	847.750	60	14.129			
	Toplam	1122.438	63				
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	Gruplar arası	30.797	3	10.266	.308	.819	Yok
	Grup içi	1997.813	60	33.297			
	Toplam	2028.609	63				
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Gruplar arası	179.375	3	59.792	2.497	.068	Yok
	Grup içi	1436.625	60	23.944			
	Toplam	1616.000	63				
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	93.563	3	31.188	7.916	.000	D1>K1; D1>K2; D2>K1; D2>K2
	Grup içi	236.375	60	3.940			
	Toplam	329.938	63				
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	537.047	3	179.016	5.811	.001	D1>K1; D1>K2
	Grup içi	1848.313	60	30.805			
	Toplam	2385.359	63				
Toplam	Gruplar arası	8576.297	3	2858.766	6.374	.001	D1>K1; D1>K2
	Grup içi	26911.438	60	448.524			
	Toplam	35487.734	63				

Tablo 4.6’da varyans analizi sonuçları incelendiğinde “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme ( $F_{(3,60)}=.308, p>.05$ )” ve “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme ( $F_{(3,60)}=2.497, p>.05$ )” alt yeterlik alanlarında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; “Etkinlik Planlama ( $F_{(3,60)}=6.154, p<.05$ )”, “Materyal Hazırlama ( $F_{(3,60)}=6.352, p<.05$ )”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme ( $F_{(3,60)}=6.480, p<.05$ )”, “Zaman Yönetimi ( $F_{(3,60)}=7.916, p<.05$ )”, “Davranış Yönetimi ( $F_{(3,60)}=5.811, p<.05$ )” alt yeterlik alanlarında ve toplamda ( $F_{(3,60)}=6.374, p<.05$ ) deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespti etmek için yapılan çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre “Etkinlik Planlama” alt yeterlik alanında *Deney 1* ( $\bar{X} = 41.25$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 36.63$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 40.19$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 36.63$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, Materyal Hazırlama” alt yeterlik alanında *Deney 2* ( $\bar{X} = 44.50$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 39.81$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 44.50$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 39.75$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, “Zaman Yönetimi” alt yeterlik alanında *Deney 1* ( $\bar{X} = 13.44$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 11.19$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 14.00$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 11.19$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 13.44$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 11.50$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 14.00$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 11.50$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt yeterlik alanları ve genel toplama ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden Tamhane’s T2 testi sonuçlarına göre “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterlik alanında *Deney 1* ( $\bar{X} = 40.56$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 36.56$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 40.56$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 35.69$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, “Davranış Yönetimi” alt yeterlik alanında *Deney 1* ( $\bar{X} = 51.56$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 45.81$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 51.56$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 43.75$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, genel toplamda ise *Deney 1* ( $\bar{X} = 247.25$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 222.94$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 247.25$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 220.13$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar deney gruplarında

uygulanan deneysel işlemlerin öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.2. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine etkisinin ön test kodeğişkeninin kontrol edilerek incelenmesi

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine etkisini incelemek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğimlerinin eşteşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

##### *Öğretmenlik Mesleği Tutumuna İlişkin Regresyon Eğimi*

Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	2313.278	3	771.093	6.122	.002
Sabit	6201.769	1	6201.769	49.235	.000
Grup	339.774	1	339.774	2.697	.112
Ön test	9.278	1	9.278	.074	.788
<b>Grup*Ön test</b>	<b>504.687</b>	<b>1</b>	<b>504.687</b>	<b>4.007</b>	<b>.055</b>
Hata	3526.941	28	125.962		
Toplam	622723.000	32			
Düzeltilmiş Toplam	5840.219	31			

Tablo 4.7 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşteşliği için *Grup\*Ön test* satırında yer alan p değerinin anlamsız ( $p > .05$ ) olması gerekmektedir. Dolayısıyla “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”ne ilişkin regresyon eğimlerinin eşteşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir ( $F_{(1,32)}=4.007$ ,  $p > .05$ ). Ayrıca homojenlik varsayımlarının da karşılandığı yapılan analizlerde tespit edilmiştir (Levene testi;  $F_{(1,30)}=.434$   $p > 0.05$ ).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutumlarına etkisine

yönelik deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin yapılan ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları*

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Kontrol Grubu Ön Test	16	133.25	12.34	30	-.751	.459
Deney Grubu Ön Test	16	136.88	14.86	30		

Tablo 4.8’de deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan t testi analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t_{(30)} = -.751$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9

*Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları*

	<b>Grup</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Düzeltilmiş ortalama</b>
Öğretmenlik Melseği Tutum	Kontrol	16	131.44	131.61
	Deney	16	146.25	146.07

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlik mesleği tutumlarına ilişkin grupların son test puan ortalaması deney grubu için  $\bar{X} = 146.25$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 131.44$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 146.07$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 131.61$ ’dir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ilişkin son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalama puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.10

*Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
Düzeltilmiş Model	1808.591	2	904.295	6.505	.005	.310
Sabit	7021.244	1	7021.244	50.505	.000	.635
Ön test	53.309	1	53.309	.383	.541	.013
<b>Grup</b>	<b>1641.575</b>	<b>1</b>	<b>1641.575</b>	<b>11.808</b>	<b>.002</b>	<b>.289</b>
Hata	4031.628	29	139.022			
Toplam	622723.000	32				
Düzeltilmiş Toplam	5840.219	31				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.10’da incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ( $F_{(1,29)}=11.808$ ,  $p= .002$ ,  $\eta^2=.289$ ). Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir ( $\bar{X}_{\text{deney}}=146.07$ ,  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=131.61$ ). Bu bulgu klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Son testlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleği Ölçeği Son Testlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	Levene istatistik	sd1	sd2	p
Kontrol 1	16	131.44	11.02	.322	3	60	.810
Deney 1	16	146.25	12.29				
Kontrol 2	16	131.44	9.02				
Deney 2	16	143.00	10.42				

Tablo 4.11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleği tutumlarına ilişkin son testlerinde deney 1 ( $\bar{X}$  =146.25) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =143.00) gruplarının ortalamalarının kontrol 1 ( $\bar{X}$  =131.44) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =131.44) gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Varyans eşleşliği sağlanan durumlarda bu araştırma için gruplardaki örneklem sayısı eşit olduğu için Tukey testi, varyans eşleşliği sağlanmayan durumlarda ise Tamhane's T2 seçilmiştir. Dolayısıyla Tablo 4.11 incelendiğinde varyans eşitliği olduğu ( $L=.322$ ,  $p> .05$ ) ve tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılmasında post-hoc testi olarak Tukey testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	2867.063	3	955.688	8.269	.000	D1>K1; D1>K2; D2>K1; D2>K2
Grup içi	6934.875	60	115.581			
Toplam	9801.938	63				

Tablo 4.12'de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları son test puanlarına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığa rastlandığı görülmektedir ( $F_{(3,60)}=8.269$ ,  $p< .05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma



(post-hoc) testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre *Deney 1* ( $\bar{X} = 146.25$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 131.44$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 146.25$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 131.44$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 143.00$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 131.44$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 143.00$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 131.44$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu deney gruplarında uygulanan deneysel işlemlerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### 4.3. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri üzerine etkisinin ön test kodeğişkeninin kontrol edilerek incelenmesi

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri üzerine etkisini incelemek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

#### Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğimi

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Öğrenci Katılımı	Düzeltilmiş Model	213.955	3	71.318	2.051	.129
	Sabit	1452.710	1	1452.710	41.781	.000
	Grup	4.011	1	4.011	.115	.737
	Ön test	.674	1	.674	.019	.890
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>13.900</b>	<b>1</b>	<b>13.900</b>	<b>.400</b>	<b>.532</b>
	Hata	973.545	28	34.769		
	Toplam	106528.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	1187.500	31			
Öğretim Stratejileri	Düzeltilmiş Model	687.784	3	229.261	6.537	.002
	Sabit	1186.768	1	1186.768	33.841	.000
	Grup	6.870	1	6.870	.196	.661
	Ön test	30.328	1	30.328	.865	.360
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>.340</b>	<b>1</b>	<b>.340</b>	<b>.010</b>	<b>.922</b>

	Hata	981.934	28	35.069		
	Toplam	111533.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	1669.719	31			
Sınıf Yönetimi	Düzeltilmiş Model	508.630	3	169.543	3.852	.020
	Sabit	1468.049	1	1468.049	33.358	.000
	Grup	18.911	1	18.911	.430	.517
	Ön test	32.545	1	32.545	.740	.397
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>41.441</b>	<b>1</b>	<b>41.441</b>	<b>.942</b>	<b>.340</b>
	Hata	1232.245	28	44.009		
	Toplam	108232.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	1740.875	31			
Genel Toplam	Düzeltilmiş Model	3874.072	3	1291.357	4.319	.013
	Sabit	9561.821	1	9561.821	31.983	.000
	Grup	38.545	1	38.545	.129	.722
	Ön test	11.267	1	11.267	.038	.847
	<b>Grup*Ön test</b>	<b>145.378</b>	<b>1</b>	<b>145.378</b>	<b>.486</b>	<b>.491</b>
	Hata	8371.147	28	298.970		
	Toplam	977253.000	32			
	Düzeltilmiş Toplam	12245.219	31			

Tablo 4.13 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği için *Grup\*Ön test* satırında yer alan p değerinin anlamsız ( $p > .05$ ) olması gerekmektedir. Dolayısıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” alt boyutlarından “Öğrenci Katılımı ( $F_{(1,32)}=.400$ ,  $p > .05$ )”, “Öğretim Stratejileri ( $F_{(1,32)}=.010$ ,  $p > .05$ )”, “Sınıf Yönetimi ( $F_{(1,32)}=.942$ ,  $p > .05$ )” ve ölçeğin toplamına ( $F_{(1,32)}=.486$ ,  $p > .05$ ) ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir. Ayrıca homojenlik varsayımlarının da karşılandığı yapılan analizlerde tespit edilmiştir (Öğrenci Katılımı: Levene testi,  $F_{(1,30)}=.254$ ,  $p=.618$ ; Öğretim Stratejileri: Levene Testi,  $F_{(1,30)}=.220$ ,  $p=.643$ ; Sınıf Yönetimi: Levene Testi,  $F_{(1,30)}=.024$ ,  $p=.879$ ; Genel Toplam: Levene Testi,  $F_{(1,30)}=.009$ ,  $p=.927$ ).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine etkisine yönelik

deney ve kontrol gruplarının denklğine ilişkin yapılan ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları*

<b>Alt Boyutlar</b>		<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Öğrenci Katılımı	Kontrol	16	54.31	7.19	30	.979	.335
	Deney	16	52.00	6.13	30		
Öğretim Stratejileri	Kontrol	16	55.19	7.64	30	.920	.365
	Deney	16	52.94	6.10	30		
Sınıf Yönetimi	Kontrol	16	53.63	4.88	30	.807	.426
	Deney	16	52.00	6.41	30		
Genel Toplam	Kontrol	16	163.13	15.72	30	1.098	.281
	Deney	16	156.94	16.16	30		

Tablo 4.14'te deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik özyeterlik ölçeği ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan t testi analizi sonucuna göre “Öğrenci Katılımı ( $t_{(30)}=-.979, p>0.05$ )”, “Öğretim Stratejileri ( $t_{(30)}=-.920, p>0.05$ )” ve “Sınıf Yönetimi ( $t_{(30)}=-.807, p>0.05$ )” alt boyutlarında ve genel toplamda ( $t_{(30)}=-1.098, p>0.05$ ) anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar grupların öğretmen özyeterlikleri bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15

*Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Grup</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Düzeltilmiş ortalama</b>
Öğrenci Katılımı	Kontrol	16	54.88	54.87
	Deney	16	59.88	59.88
Öğretim Stratejileri	Kontrol	16	54.06	53.90
	Deney	16	63.13	63.29
Sınıf Yönetimi	Kontrol	16	53.94	54.04
	Deney	16	61.44	61.33
Genel Toplam	Kontrol	16	162.88	162.98
	Deney	16	184.44	184.33

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmenlik özyeterliğine ilişkin grupların son test puan ortalaması “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda deney grubu için  $\bar{X} = 59.88$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 54.88$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 59.88$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 54.87$ ; “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda deney grubu için  $\bar{X} = 63.13$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 54.06$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 63.29$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 53.90$ ; “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda deney grubu için  $\bar{X} = 61.44$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 53.94$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 61.33$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 54.04$  ve genel toplamda deney grubu için  $\bar{X} = 184.44$ , kontrol grubu için  $\bar{X} = 162.88$  iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması  $\bar{X} = 184.33$ , kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{X} = 162.98$ 'dir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine ilişkin son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalama puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16

*Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

	<b>Kaynak</b>	<b>Kareler</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
		<b>Toplamı</b>		<b>Ortalaması</b>			
Öğrenci Katılımı	Düzeltilmiş Model	200.056	2	100.028	2.938	.069	.168
	Sabit	1519.412	1	1519.412	44.623	.000	.606
	Ön test	.056	1	.056	.002	.968	.000
	<b>Grup</b>	<b>194.966</b>	<b>1</b>	<b>194.966</b>	<b>5.726</b>	<b>.023</b>	<b>.165</b>
	Hata	987.444	29	34.050			
	Toplam	106528.000	32				
	Düzeltilmiş Topl.	1187.500	31				
Öğretim Stratejileri	Düzeltilmiş Model	687.445	2	343.722	10.148	.000	.412
	Sabit	1244.486	1	1244.486	36.741	.000	.559
	Ön test	30.414	1	30.414	.898	.351	.030
	<b>Grup</b>	<b>686.023</b>	<b>1</b>	<b>686.023</b>	<b>20.254</b>	<b>.000</b>	<b>.411</b>
	Hata	982.274	29	33.872			
	Toplam	111533.000	32				
	Düzeltilmiş Topl.	1669.719	31				
Sınıf Yönetimi	Düzeltilmiş Model	467.189	2	233.595	5.319	.011	.268
	Sabit	1445.866	1	1445.866	32.920	.000	.532
	Ön test	17.189	1	17.189	.391	.536	.013
	<b>Grup</b>	<b>415.452</b>	<b>1</b>	<b>415.452</b>	<b>9.459</b>	<b>.005</b>	<b>.246</b>
	Hata	1273.686	29	43.920			
	Toplam	108232.000	32				
	Düzeltilmiş Topl.	1740.875	31				
Genel Toplam	Düzeltilmiş Model	3728.694	2	1864.347	6.348	.005	.305
	Sabit	9472.943	1	9472.943	32.257	.000	.527
	Ön test	9.162	1	9.162	.031	.861	.001
	<b>Grup</b>	<b>3505.101</b>	<b>1</b>	<b>3505.101</b>	<b>11.935</b>	<b>.002</b>	<b>.292</b>
	Hata	8516.525	29	293.673			
	Toplam	977253.000	32				
	Düzeltilmiş Topl.	12245.219	31				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.16’da incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında “Öğrenci Katılımı ( $F_{(1,29)}=5.726$ ,  $p=.023$ ,  $\eta^2=.165$ )”, Öğretim Stratejileri ( $F_{(1,29)}=20.254$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.411$ )” ve “Sınıf Yönetimi ( $F_{(1,29)}=9.459$ ,  $p=.005$ ,  $\eta^2=.246$ )” alt boyutlarında ve genel toplamda ( $F_{(1,29)}=11.935$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.292$ ) anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları son test puan ortalamaları incelendiğinde 3 alt boyutta ve genel toplamda deney grubunda yer alan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir ( $\bar{X}$  öğrenci katılımı deney=59.88,  $\bar{X}$  öğrenci katılımı kontrol=54.87;  $\bar{X}$  öğretim stratejileri deney=63.29,  $\bar{X}$  öğretim stratejileri kontrol=53.90;  $\bar{X}$  sınıf yönetimi deney=61.33,  $\bar{X}$  sınıf yönetimi kontrol=54.04;  $\bar{X}$  genel toplam deney=184.33,  $\bar{X}$  genel toplam kontrol=162.98). Bu bulgu klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine etkisine ilişkin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Son testlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği Son Testlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Levene istatistik	sd1	sd2	p
Öğrenci Katılımı	Kontrol 1	16	54.88	5.37	.645	3	60	.589
	Deney 1	16	59.88	6.09				
	Kontrol 2	16	53.63	8.59				
	Deney 2	16	59.50	6.08				
Öğretim Stratejileri	Kontrol 1	16	54.06	6.10	1.146	3	60	.338
	Deney 1	16	63.13	5.50				
	Kontrol 2	16	55.38	7.75				
	Deney 2	16	62.38	5.15				
Sınıf Yönetimi	Kontrol 1	16	53.94	6.64	.627	3	60	.600
	Deney 1	16	61.44	6.48				
	Kontrol 2	16	55.81	8.16				
	Deney 2	16	60.63	6.13				
Genel Toplam	Kontrol 1	16	162.88	16.73	.824	3	60	.486
	Deney 1	16	184.44	16.99				
	Kontrol 2	16	164.81	23.26				
	Deney 2	16	182.50	16.20				

Tablo 4.17 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik özyeterliliğine ilişkin “Öğrenci Katılımı” alt boyutu son test aritmetik ortalama puanlarının deney 1 ( $\bar{X}$  =59.88) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =59.50) gruplarının, kontrol 1 ( $\bar{X}$  =54.88) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =53.63) gruplarından yüksek olduğu; “Öğretim Stratejileri” alt boyutu son test aritmetik ortalama puanlarının deney 1 ( $\bar{X}$  =63.13) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =62.38) gruplarının, kontrol 1 ( $\bar{X}$  =54.06) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =55.38) gruplarından yüksek olduğu; “Sınıf Yönetimi” alt boyutu son test aritmetik ortalama puanlarının deney 1 ( $\bar{X}$  =61.44) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =60.63) gruplarının, kontrol 1 ( $\bar{X}$  =53.94) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =55.81) gruplarından yüksek olduğu ve son olarak toplamda son test aritmetik ortalama puanlarının deney 1 ( $\bar{X}$  =184.44) ve deney 2 ( $\bar{X}$  =182.50) gruplarının, kontrol 1 ( $\bar{X}$  =162.88) ve kontrol 2 ( $\bar{X}$  =164.81) gruplarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Varyans eşleşliği sağlanan durumlarda bu araştırma için gruplardaki örneklem sayısı eşit olduğu için Tukey testi, varyans eşleşliği sağlanmayan durumlarda ise Tamhane’s T2 seçilmiştir. Dolayısıyla Tablo 4.17 incelendiğinde “Öğrenci Katılımı (L=.645, p>.05)”, “Öğretim Stratejileri (L=1.146, p>.05)”, “Sınıf Yönetimi (L=.627, p>.05)” alt boyutlarında ve genel toplamda (L=.824, p>.05) varyans eşitliği sağlandığı ve ve tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılmasında post-hoc testi olarak Tukey testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik özyeterliliklerine ilişkin son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.18

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmenlik Özyeterliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	486.688	3	162.229	3.677	.017	D1>K2;
	Grup içi	2647.250	60	44.121			
	Toplam	3133.938	63				
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	1050.297	3	350.099	9.093	.000	D1>K1; D1>K2; D2>K1; D2>K2
	Grup içi	2310.188	60	38.503			
	Toplam	3360.484	63				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	639.797	3	213.266	4.485	.007	D1>K1; D2>K1;
	Grup içi	2853.063	60	47.551			
	Toplam	3492.859	63				
Genel Toplam	Gruplar arası	6222.313	3	2074.104	6.049	.001	D1>K1; D1>K2; D2>K1; D2>K2
	Grup içi	20574.125	60	342.902			
	Toplam	26796.438	63				

Tablo 4.18’de öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri son test puanlarına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde “Öğrenci Katılımı ( $F_{(3,60)}=3.677$ ,  $p < .05$ )”, “Öğretim Stratejileri ( $F_{(3,60)}=9.093$ ,  $p < .05$ )” ve “Sınıf Yönetimi ( $F_{(3,60)}=4.485$ ,  $p < .05$ )” alt boyutlarında ve genel toplamda ( $F_{(3,60)}=6.049$ ,  $p < .05$ ) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığa rastlandığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespti etmek için yapılan çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda *Deney 1* ( $\bar{X} = 59.88$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 53.63$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda *Deney 1* ( $\bar{X} = 63.13$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 54.06$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 63.13$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 55.38$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 62.38$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 54.06$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 62.38$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 55.38$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine; “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda *Deney 1* ( $\bar{X} = 61.44$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 53.94$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 60.63$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 53.94$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine ve genel toplamda ise *Deney 1* ( $\bar{X} = 184.44$ ) ve *Kontrol 1* ( $\bar{X} = 162.88$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 1* ( $\bar{X} = 184.44$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 164.81$ ) grubu arasında *Deney 1* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 182.50$ ) ve



*Kontrol 1* ( $\bar{X} = 162.88$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine, *Deney 2* ( $\bar{X} = 182.50$ ) ve *Kontrol 2* ( $\bar{X} = 164.81$ ) grubu arasında *Deney 2* grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu deney gruplarında uygulanan deneysel işlemlerin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

# BEŞİNCİ BÖLÜM

## 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci becerilerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların; öğretme ve öğrenme süreci yeterlik, öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ön test, son test puanlarına ilişkin sonuçlar, araştırmanın temel denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

*Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri üzerine etkisi*

Bu çalışmada temel olarak üç denencenin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiş ve “*Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının klinik uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri anlamlı derecede farklılaşacaktır.*” şeklinde ifade edilen ilk denence doğrulanmıştır. Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının klinik uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla öğretme ve öğrenme süreci yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri alt yeterlik alanlarından etkinlik planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman ve davranış yönetimi alt yeterlik alanlarına ilişkin öğretmen adaylarının algılarında deney grubunda yer alan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar klinik uygulamaların öğretmen adaylarının sınıf dışı etkinlikler alt yeterlik alanı dışında öğretme ve öğrenme süreci yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç Bulut’un (2014) öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci yeterlik algılarını incelediği ve

öğretmenlerin dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi yeterlik algılarının olumlu olduğu çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda klinik uygulamaların hizmet öncesinde öğretmen adaylarının etkinlik planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman ve davranış yönetimi yeterliklerini olumlu yönde etkilemesi, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğretim ve öğrenme sürecini daha iyi bir şekilde organize edebilecekleri hakkında bilgi verebilir. Sadece sınıf dışı etkinlikler düzenleme alt yeterlik alanına ilişkin öğretmen adaylarının algılarında bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bu alt yeterlik alanına ilişkin ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme süreci yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesine yönelik sonuç, Adams ve Glickman'ın (1984; akt, Villegas-Reimers, 2003) klinik uygulamaların öğretmenlerin performanslarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemesine yönelik sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilgili araştırmada klinik uygulamaların yüzeysel bir şekilde yapılması hâlinde amacına ulaşamayacağı da ifade edilmektedir. Dolayısıyla çok iyi organize edilmiş klinik uygulamaların öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan Hammerness ve diğerleri (2005), klinik uygulamaların derslerle etkileşimli bir şekilde hazırlanması ve planlanmasının, öğretmen adaylarının teori ile pratik arasında bağlantı kurabilmelerine yardım edeceğini, öğretim ve öğrenme sürecinde daha rahat olabileceklerini belirtmektedir. Bu yönüyle de klinik uygulamaların öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarına ve öğrencilere olumlu etkilerine ilişkin birçok araştırma vardır. Bunlardan Ayrıca CCSSO (2012), klinik uygulamalara göre hazırlanan programların, öğrencilerin başarılarını artırdığını; Feldman ve Kent (2006) öğretmen adaylarının bütün paydaşlarla birlikte organize edilmiş bir klinik uygulama ile daha nitelikli yetiştirileceklerini ve bu uygulamaların da öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini; Fisher, Thompson ve Garcia (2007) öğrencilerin dersi faydalı bulduklarını ve eğitsel değeri olduğunu, Evans-Andris ve diğerleri (2014) öğretmen yetiştirmede klinik ortaklıkların etkili olduğunu ve öğretmen adaylarına sağlanan sınıfla bütünleşik

uygulamaların, teori ve uygulama arasındaki bağlantıları daha açık ve belirgin bir şekilde yansıtmasına imkân tanıdığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan Darling-Hammond da (2014) öğretmen eğitiminde güçlü klinik uygulamaların, yeni öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmede en önemli stratejilerden biri olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerini edinmelerinde önemli bir unsur olduğuna, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin daha az sorunla karşılaşacaklarına ve edindikleri kazanımları yansıtabileceklerine ilişkin güçlü kanıtlar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların kullanılmasının olumlu etkileri olduğuna ilişkin birçok araştırma yer almaktadır. Bu araştırmaların bazılarında klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının akademik başarılarını, sivil katılımı, kişisel gelişimi ve öğretme isteğini olumlu yönde etkilediğini ve bu dört önemli unsuru yansıttıklarına (Gentry, 2012), öğretmen adaylarının klinik uygulamalarda edindikleri deneyimlerin mesleğe başladıklarındaki kaygı durumlarını azaltacağına (Rice, 2003), öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğuna (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb ve Wycoff, 2009) ve sosyalleşmenin artmasını sağlayan bir uygulama olduğuna (Dalton, 2005) işaret edilmektedir. Diğer taraftan klinik uygulamaların olumsuz etkisi olduğuna yönelik bir araştırmaya sonucuna da rastlanmıştır. İlgili çalışmada klinik uygulamalarda kendi duygularını kontrol etmede yetersizlik yaşayan öğrencilerin stres ve anksiyete düzeyinde artma olduğu belirtilmiştir (Por, Barriball, Fitzpatrick ve Roberts, 2011). Bu bağlamda öğretmen eğitiminde kullanılan klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin olumlu etkilerinin yanında kişilik gelişimini de olumlu etkileyeceği, meslekte daha az kaygı yaşayacaklarına, teori ile pratik arasında daha sağlam bir bağ kurmada yardımcı olacağına ve akademik başarılarını artıracığına ilişkin güçlü kanıtlar mevcuttur.

*Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine etkisi*

Araştırmanın “*Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının klinik uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları anlamlı derecede farklılaşacaktır.*” şeklinde ifade edilen ikinci denencenin doğrulandığı saptanmıştır.

Çalışmada klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesinin, mesleğe ilişkin duyuşsal özellikleri de kazandırdığına işaret ettiği düşünülebilir. Benzer şekilde Bulut (2009) da öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının olumlu olmasını duyuşsal özelliklere bağlamıştır. Öğretmen eğitiminde uygulamaların, öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır (Gorgoretti ve Pilli, 2012; Hasher, Cocard ve Moser, 2004; Oğuz, 2004; Pearcey ve Draper, 2008; Şişman ve Acat, 2003). Ayrıca Oğuz (2004) öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılabilmesi için öğretmen eğitim programlarında kuram ve uygulamanın iç içe olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer taraftan Özevin-Tokinan (2013), uygulama derslerinin mesleki benlik algısı ve tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, Tarman (2012) ise, öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarına öğretmenlik kariyerleri ile ilgili algılarını değiştirmeleri için imkân sunduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Tarman (2012) uygulama dersleri ile öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine dair bakış açılarını yansıtmaları için de önemli fırsatlar sunulduğu ve öğretmenlik mesleğini kariyer olarak seçip seçmemelerini birinci elden değerlendirme fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde klinik uygulamaların öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin bakış açılarını olumlu etkilediğine ilişkin önemli kanıtlar olduğu görülmektedir.

#### *Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği üzerine etkisi*

Araştırmanın “*Klinik uygulamaya katılan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının klinik uygulamalara katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla öğretmen özyeterlikleri anlamlı derecede farklılaşacaktır.*” şeklinde ifade edilen üçüncü denencenin doğrulandığı saptanmıştır.

Çalışmada, klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda klinik uygulamaların öğretmen adaylarının karşılarına çıkan güçlükleri aşmada daha dayanıklı olmalarına, sorunların üstesinden gelmede daha kararlı ve istekli olmalarına,

zor işlerden kaçınmak yerine çalışıp üstesinden gelebileceklerine yardım edeceği söylenebilir. Bu sonuç, Fritz, Miller-Hey, Kreutzer ve Macphee (1995), Gibson ve Dembo (1984), Henson (2001), Pajares (2002), Pajares ve Schunk (2001) ve Ross'un (1992) olumlu ve yüksek özyeterlik algısına sahip bireylerin faaliyetlere istekli bir şekilde katılacakları, sorunların üstesinden gelebilecek şekilde olaylara yaklaşabilecekleri, ısrarcı olacakları, sıcak bir sınıf atmosferi yaratmaya ve araştırma yapmaya eğilimli olacakları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecekleri yönündeki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan özyeterlik algısı düşük bir öğretmen veya öğretmen adayının, güç işlerden kaçındığı, zorluklar karşısında çabuk pes ettiği, daha fazla stresli olduğu, düşük başarı gösterdiği ve daha çok problemle karşı karşıya kaldığı da tespit edilmiştir (Betoret, 2006; Moalosi, 2013; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Dolayısıyla klinik uygulamalar, öğretmen adaylarının meslekte başarılı olabileceklerine, zorlukların üstesinden gelebileceklerine ve mesleğe ilk başladıklarındaki kaygı düzeylerini azaltacağına ilişkin güçlü ipuçları vermektedir. Ayrıca öğretmen özyeterliliğinin öğrencilerin akademik başarılarını da etkilediği (Auwarter ve Aruguete, 2008; Brownell ve Pajares, 1999; Moore ve Esselman, 1992) göz önünde bulundurulursa, klinik uygulamaların öğrencilerin başarılarını da dolaylı yünden olumlu olarak etkileyebileceği ifade edilebilir. Diğer taraftan Charalambous, Philippou ve Kyriakides (2008), Sağır, Bilen ve Ercan (2014), Öksüz ve Çoşkun (2012) ile Fives, Hamman ve Olivarez (2007) uygulama dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile ders anlatımı algılarına olumlu etki ettiğini ve özyeterlik düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda klinik uygulamaların da öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına olumlu etki ettiği ve bunun da ders anlatımına yansıtacağı belirtilebilir.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliliği alt boyutlarından öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmen eğitiminde kullanılan klinik uygulamaların, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim stratejilerinin seçiminde, öğrenci katılımını sağlamada ve sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarına önemli katkılar sağladığına işaret etmektedir. Bu bağlamda Bandura'nın (1977) bireylerin özyeterlik inançlarını etkileyen dört unsurdan biri olarak uzmanlık deneyimini belirtmesi de bu sonucu destekler

niteliktedir. Dolayısıyla bireylerin kontrollü bir süreçte sürekli gelişimini destekleyen ve uzmanlık deneyimi kazandıran klinik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını da olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca Plourde (2001), özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullandıkları belirtmektedir. Öğrenci katılımı alt boyutunda da klinik uygulamalara katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yüksek olduğu ve dolayısıyla klinik uygulamaların öğretmen adayları üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenci katılımı üzerinde öğretmen özyeterliğinin etkisinin önemli olduğu da (Arabzadeh, ShafyNadery, Salami ve Bayanati, 2012) ifade edilmektedir.

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının sınıf yöntemi özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesi, bireylerin mesleğe başladıklarında yüksek özyeterlik inancına sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından daha yenilikçi bir yaklaşım benimsemelerini ve olumlu davranış yönetimi stratejilerini kullanmalarını (Emmer ve Hickman, 1991; Woolfolk ve Hoy, 1990) sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

*Sonuç olarak*, klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme süreci yeterliklerine, öğretmenlik mesleği tutumlarına ve öğretmenlik özyeterlik algılarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretim ve öğrenme süreci becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir uygulama olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu uygulamaların mesleki tutumları da olumlu etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik mesleği açısından önemli bir uygulama olduğu söylenebilir. Klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının kendilerini nasıl motive ettikleri, nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıklarına inançları olan özyeterlikleri de olumlu etkilemesi, bu uygulamaların öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği konusunda bilgi vermektedir.

## 5.2. Öneriler

Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme süreci yeterliklerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma, klinik uygulamaların öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretim ve öğrenme süreci yeterlikleri üzerine etkisini incelemek üzere yapılmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin diğer alt yeterlik alanlarına yönelik de klinik uygulamaların etkisi araştırılabilir.
2. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki becerilerine etkilerini incelemek üzere boylamsal araştırmalar yapılabilir.
3. Klinik uygulamalara yönelik çalışmalar bir proje kapsamında yapılabilir, öğretmenlere ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarına klinik uygulama kapsamında destek verilebilir.

### 5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Klinik uygulamaya yönelik bütün paydaşlara klinik uygulama hakkında bilgi verilebilir.
2. Uygulama kapsamında alt yapısı uygun olan ve deneyimli öğretmenlerin katkı sağlayabileceği klinik okullar seçilebilir.
3. Bulunulan bölgenin iklim şartları ve bakanlıktaki izin sürecinin çok zaman alması nedeniyle “Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme” alt yeterlik alanına ilişkin performans göstergeleri etkili bir şekilde gözlemlenememiştir. Dolayısıyla bu alt yeterliğe ilişkin klinik uygulamaların etkisi de incelenememiştir. Bu kapsamda araştırılması düşünülen yeterlik alanlarında bu gibi gözlenmesi zor veya sorunlu olabilecek durumlar önceden kontrol edilebilir.



## KAYNAKÇA

- Ahmad, I., Said, H., Zeb, A., Sihatullah, and Rehman, K. (2013). Effects of professional attitude of teachers on their teaching performance: Case of government secondary school teachers in Malakand region, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 25-31.
- Aktağ, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-24.
- Aktağ I., ve Walter J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Spormetre*, 3(4), 127-131.
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H., ve Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 131-145.
- Alaz, A., ve Birinci-Konur. K. (2009, Ocak). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. I. Uluslararası Türkiye Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Alimoğlu M. K., Mamaklı, S., Gürpınar, E., ve Aktekin, M. (2011). Medical students loose their competence in clinical skills not applied on real patients: Results of two-year cohort study. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 31(6),1356-1363.
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2009, Ekim). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Alter, J., and Cogshall, J. G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: implications for teacher preparation and state policy*. Washington, DC: National Professional Center for Teacher Quality.

- Al-Elq, A. H. (2010). Simulation-based medical teaching and learning. *Journal of Family & Community Medicine*, 17(1), 35-40. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3195067/> Erişim Tarihi: 13.07.2015.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2013). *The changing teacher preparation profession*. Washington D.C: American Association of Colleges for Teacher Education.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2010). *The clinical preparation of teachers: A policy brief*. Washington D.C: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Androzzi, J. (2011). *Effects of early clinical teaching experiences on pre-service teachers' self-efficacy*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of North Carolina, Greensboro.
- Ann, J., McEvoy, A., Peng, L., and Russo, P. (2014). Clinically rich teacher preparation. [http://www.isnetworked.org/uploads\\_regional/central/Mini%20Webinar%20Resources%20and%20Documents/1403794875\\_Oswego-Clinically-Rich-Slides\[1\].pdf](http://www.isnetworked.org/uploads_regional/central/Mini%20Webinar%20Resources%20and%20Documents/1403794875_Oswego-Clinically-Rich-Slides[1].pdf). Erişim Tarihi: 23.10.2014.
- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisansı I. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları (Fırat Üniversitesi Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 129-134.
- Arabzadeh, M., ShafyNadery, M., Salami, M. N., and Bayanati, M. (2012). The effects of teaching self-efficacy on student cognitive engagement. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 1(6), 99-103.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217.
- Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 453-464.

- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 71-80.
- Ashraf, N. (2009). *Dictionary of primary education*. New Delhi: A.P.H. Publishing Corporation.
- Aslanargun, E., Kılıç, A., ve Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21.
- Association of American Medical Colleges (AAMC). (2004). The AAMC Project on the clinical education of medical students. <https://www.aamc.org/download/68526/data/clinicalskillscorebett.pdf> Erişim Tarihi: 06.07.2015
- Aubusson, P., and Schuck, S. (2013). Teacher education futures: Today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 17(3), 322-333.
- Auwarter, A., and Aruguete, M. (2008). Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11, 389-395.
- Aydın, F. ve Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Babu, B. P., and Raju, T.J.M.S. (2013). Attitude of student teachers towards their profession. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*. 2(1), 1-6.

- Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma-temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 28-45.
- Ball, D. L. (2008). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans, LA. [http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/020908\\_AACTE.pdf](http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/020908_AACTE.pdf). Erişim Tarihi: 10.06.2013.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barut, Y. (1996). Öğretmenlik uygulaması ve süreci. *Milli Eğitim*, 131.
- Başokçu, T. O., ve Öğretmen, T. (2013). Öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinde değişen madde fonksiyonlarının ağırlıklandırılmış cevap modeli ile belirlenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 63-78.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Becit, G., Kurt, A. A., ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Bektaş, F., ve Nalçacı, A. (2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1239-1248.
- Bethune-Cookman University. (2013). Clinical practices and field experiences handbook. [http://www.cookman.edu/documents/acad\\_docs/education/clinicalPracticesHandbook.pdf](http://www.cookman.edu/documents/acad_docs/education/clinicalPracticesHandbook.pdf). Erişim Tarihi: 23.10.2014.

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bhargava, A., and Pathy, M. (2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 27-36.
- Bhargava, A., and Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(1), 77-81.
- Boulay, C., and Medway, C. (1999). The clinical skills resource: A review of current practice. *Med Educ*, 33(3), 185-191.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., and Wycoff, J. (2009). The influence of school administrators on teacher retention decisions. [http://www.urban.org/uploadedPDF/1001287\\_calderworkingpaper25.pdf](http://www.urban.org/uploadedPDF/1001287_calderworkingpaper25.pdf). Erişim Tarihi: 09.11.2014.
- Brownell, M., and Pajares, F. (1999). Classroom teachers' sense of efficacy to instruct special education students. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Buchberger, B., Campos, B., Kallos, D., and Stephenson, J. (2000). *Green Paper on teacher education in Europe*. <http://ntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf> Erişim Tarihi: 01.07.2015
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.

- Burn, K., and Mutton, T. (2013). Review of “research-informed clinical practice” in initial teacher education. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Paper-4-Research-informed-clinical-practice.pdf> . Erişim Tarihi: 05.06.2015.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caires, S., Almeida, L. S. and Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- California State Polytechnic University. (2010). Clinical practice/cooperating teacher guide. [https://www.csupomona.edu/~ceis/education/credential-programs/documents/Clinical\\_Practice-Cooperating\\_Teacher\\_Guide.pdf](https://www.csupomona.edu/~ceis/education/credential-programs/documents/Clinical_Practice-Cooperating_Teacher_Guide.pdf). Erişim Tarihi: 23.10.2014.
- Campbell, D. T., and Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally. [http://moodle.technion.ac.il/pluginfile.php/367640/mod\\_resource/content/1/Donald\\_T.\\_\(Donald\\_T.\\_Campbell\)\\_Campbell,\\_Julian\\_Stanley-Experimental\\_and\\_Quasi-Experimental\\_Designs\\_for\\_Research-Wadsworth\\_Publishing\(1963\)%20\(1\).pdf](http://moodle.technion.ac.il/pluginfile.php/367640/mod_resource/content/1/Donald_T._(Donald_T._Campbell)_Campbell,_Julian_Stanley-Experimental_and_Quasi-Experimental_Designs_for_Research-Wadsworth_Publishing(1963)%20(1).pdf) Erişim Tarihi: 08.06.2015.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik uygulamasının yönetimi ile ilgili yeni düzenlemenin getirdikleri ve yaşanan sorunlar. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 239-262.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., and Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Castle, S., Fox, R. K., and Souder, K. O. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.
- Chakraborty, A., and Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *International Journal of Secondary Education*, 3(1), 8-13.
- Charalambous, C., Philippou G., and Kyriakides L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142.
- Chien, H., Kao, C., Yeh, I., and Lin, K. (2012). Examining the relationship between teachers' attitudes and motivation toward web-based professional development: A structural equation modeling approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 120-127.
- Clynes, M. P., and Raftery, S. E. (2008). Feedback: An essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 18, 405-411.
- Coakes, S. J. (2005). *SPSS: Analysis without anguish: Version 12.0 for Windows*. Australia: Wiley.
- Cohen, D. K. (1988). Teaching practice: Plus que ça change. In P Jackson (Ed.). *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 27-84). Berkeley, CA: McCutchan.  
<http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip883.pdf>. Erişim tarihi: 28.10.2014.
- Cohen, D. K. (2005). Professions of human improvement: Predicaments of teaching. In M. Nisan & O. Schremer (Eds.), *Educational deliberations* (pp. 278-295). Jerusalem, Israel: Keter.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50, 173-181.

- Cooke, M., Irby, D. M., Sullivan, W., and Ludmerer, K. M. (2006). American medical education 100 years after the Flexner report. *N Engl J Med.* 355(13):1339-44. <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMra055445> Erişim Tarihi: 06.07.2015.
- Coulon, S. C. (2000). The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagogical behaviors. *College Student Journal*, 34(2), 284-297.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2012). *Our responsibility, our promise: Transforming educator preparation and entry into the profession*. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers. <http://www.highered.nysed.gov/CCSSO.pdf>. Erişim Tarihi: 11.10.2014
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003\\_Creswell\\_A%20Framework%20for%20Design.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf). Erişim Tarihi: 08.06.2015.
- Cristina-Corina, B., and Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards Professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171.
- Cuhurukfan, G. A. (1995). *Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimi, Avrupa Konseyi ülkelerinde öğretmen yetiştirme politikaları ve modelleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 3, 31-34.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., and Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.



- Çelik, M., Yazar, A., ve Köse, E. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetintaş, B., ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Çifçili, S., Uzuner, A., Ünalın, P., ve Akman, M. (2006). Marmara Üniversitesi tıp fakültesi klinik beceri laboratuvarı uygulamaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21, 1-10.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 29-45.
- Dalton, L. (2005). Use of clinical space as an indicator of student nurse's professional development and changing need for support. *Nurse Education Today*, 25, 126-131.
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, CA: Sage. [http://www.sagepub.com/upm-data/40803\\_5.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/40803_5.pdf). Erişim Tarihi: 08.06.2015.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2012). Soaring systems. *Education Review*, 24(1), 24-33.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The Holy Grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.

- Darling-Hammond, L., and Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing teachers for a changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.  
[http://books.google.com.tr/books?id=H0uUGKrESDUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=H0uUGKrESDUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Erişim Tarihi: 10.12.2014.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.  
<http://learningforward.org/docs/pdf/nsdestudy2009.pdf> Erişim Tarihi: 05.06.2015.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Dawson, T. E. (1997, January). *A primer on experimental and quasi- experimental design*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Davies, L. M., Anderson, M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., ... Tyler, D. (2013). Masterly preparation: Embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(1), 93-106.
- Demircioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 185-192.

- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dinham, S. (2013). Connecting clinical teaching practice with instructional leadership. *Australian Journal of Education*, 57(3), 225-236.
- Donninson, S., and Itter, D. (2010). Community service learning: A first year transition tool for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 59-74.
- Dursun, Ö. Ö., ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Ekici, G., Sert-Çıbık, A., ve Fettahlıoğlu, P. (2014). Biyoloji öz-yeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordama gücü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 23-41.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekinci, A., ve Öter, Ö. F. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi (Çalışma Ziyareti Raporu)*. [duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya\\_Raporu.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf). Erişim Tarihi: 10.05.2013.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.

- Elizabeth City State University. (2014). *Procedural handbook for clinical practitioners cooperating teachers & university supervisors*. [http://www.ecsu.edu/academics/educationpsychology/education/teachered/docs/clinical\\_practice\\_handbook.pdf](http://www.ecsu.edu/academics/educationpsychology/education/teachered/docs/clinical_practice_handbook.pdf) Erişim Tarihi: 13.03.2015.
- Emmer, E., and Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51,755-765.
- Endeley, M. N. (2014). Teaching practice in Cameroon: the effectiveness of the university of buea model and implications for quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 147-160.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulaması dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Erciyeş, G. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Yılman (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 119-156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2008). *Eğitim bilimlerine giriş* (2. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-32.
- Eskicumalı, A. (2011). Eğitimin temel kavramları. Y. Özden ve S. Turan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- EURYDICE. (2009). Information on education systems and policies in Europe. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php). Erişim Tarihi: 11.12.2010.
- Evans-Andris, M., Kyle, D. W., Larson, A. E., Buecker, H., Haselton, W. B., Howell, P., Sheffield, C., Sherretz, C., and Weiland, I. (2014). Clinical preparation of teachers in the context of a university-wide community engagement emphasis. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 466-481.
- Feldman, P., and Kent, A. M. (2006). A collaborative effort: Bridging theory and practice in pre-service preparation. *The New Educator*, 2, 277-288.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence of how and why money matters. *Harvard Journal of Legislation*, 28, 465-498.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Fisher, J. W., Thompson, B. M., and Garcia, A. D. (2007). Integrative clinical experience: An innovative program to prepare for internship. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 19(3), 302-307.
- Fives, H., Hamman, D., and Olivarez A. (2007). Does burnout begin with student-teaching: analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: The McGraw Hill Companies Inc.
- Fritz, J. J., Miller-Hey, J., Kreutzer, J.C., and Macphee, A. (1995). Fostering personnel teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200-209.

- Gandy, J. (2002). Preparation for teaching students in clinical settings. (K.F. Shepard and G.M. Jensen, Ed.). In *Handbook for teaching physical therapists* (pp.211-253). Boston: Butterworth-Heinemann. <http://www.hy-q.com/cooper/pdf/NCS%20Exam/316%20Preparation%20for%20Teaching%20in%20Clinical%20Settings.pdf> Erişim Tarihi: 12.06.2015.
- Gentry, R. (2012). Clinical experience for teacher candidates: Taking preparation beyond the four walls. *Research in Higher Education Journal*, 15(1), 1-13.
- George J. H., and Doto F. X. (2001). A simple five step method for teaching clinical skills. *Fam Med*, 33(8), 577-578.
- Ghaith, G., and Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13, (4), 451-458.
- Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Giebelhaus, C. R., and Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95, 245-254.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gorgoretti, B., and Pilli, O. (2012). Pre-service teachers' views on the effectiveness of teaching practice course. *Procedia-Socail and Behavioral Sciences* 47, 812-817.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270, 21-26.
- Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.

- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 56-72.
- Graham, B. (2006). Condition for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118–1129.
- Grazino, A. M., and Raulin, M.L. (2004). *Research methods: A Process of inquiry* (5th ed.). USA: Pearson Education Group, Inc.
- Grossman, P. (2010, May). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education & National Education Association.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., and Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Grossman, P., and McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Gujjar, A.A., Naoreen, B., Saifi, S., and Bajwa, M.J. (2010). Teaching practice: Problems and issues in Pakistan. *International Online Journal of Education*, 2(2), 339-361.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., and Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.

- Gündoğdu, K. (1998, Eylül). *Öğretmenlik uygulaması çalışmaları ve bu çalışmalara Ağrı ili uygulama okulları ile Ağrı Eğitim Fakültesi'nden bir bakış açısı*. Selçuk Üniversitesi 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.
- Gündüz, Y. (2012). Öğretim hizmetlerinin niteliği ve öğretmen. M. Küçük ve S. Yangın (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss.167-186). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürlen, E., ve Demirel, Ö. (2010, Mayıs). *Avrupa birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürpınar, E., Alimoğlu, M.K., Kulaç, E., Nacar, M., Budakoğlu, I., Karaoğlu, ... Mamaklı, S. (2012). Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde mesleksi beceri eğitime yönelik e-öğrenme uygulaması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 34, 33-41.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı-Göktalay, Ş., Bulunuz, M., Kesner, J., ve Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 191-203.
- Güvenç, H. (2011a). Öğretmen aday öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1410-1421.
- Güvenç, H. (2011b). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hacıoğlu, F., ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları, öğretim teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- HakiElimu (2009). *Who is a teacher?* Tanzania: HakiElimu Position Papers. [http://hakielimu.org/files/publications/document130WHO%20IS%20A%20TEACHER\\_R.pdf](http://hakielimu.org/files/publications/document130WHO%20IS%20A%20TEACHER_R.pdf). Erişim Tarihi: 18.09.2014.



- Hallinan, M. T., and Khmelkov, V. T. (2001). Recent developments in teacher education in the United States of America. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(2), 175-185.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 124–65.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., and Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hasher, T., Cocard, Y., and Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- Harmancı, F. H. (2009). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri içinde* (ss. 29-45). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Heckert, J., Strieker, T., and Shaheen, M. (2013). Kennesaw State University-Collaborative clinical practice. *Educational Renaissance*, 1(2), 83-96.
- Henoch, J. R., Klusmann, U., Lüdtke, O., and Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46-56.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange. College Station, Texas: Texas A&M University.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., and Kivlighan, D. M. (2008). *Research design in counseling* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. P., and Herman, J. L. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement*, 28 (3): 24–31.
- Hopkins, D., and Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 501–17.
- Howey, K. R. (2011). *NCATE state alliances for clinical teacher preparation: A framework for setting priorities and building partnership prototypes*. [http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2012/04/Ken-Howey\\_NCATE-State-Alliances.pdf](http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2012/04/Ken-Howey_NCATE-State-Alliances.pdf) Erişim Tarihi: 12.06.2015.
- Hoy, W. K., and Woolfolk A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School of Journalism*, 93(4), 355-372.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal* 27(2), 279-300.
- Hussain, L., Jamil, A., Noor, A., Sibtain, M., and Shah, S. M. A. (2011). Relationship between the Professional attitudes of secondary school teachers with their teaching behavior. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(3), 38-46.
- Igwe, R. O., Uzoka, N. E., and Rufai, S. A. (2013). Reflective effects of micro-teaching and field experiences on pre-service teachers in Nigeria. *AJTLHE: ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(1), 57-68.
- Indiana University. (2006). Experiential learning notations on Indiana University official transcripts. <http://registrar.iupui.edu/experiential-learning.html>. Erişim Tarihi: 01.11.2014.

- Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., and Senk, S. L. (2013). *An Analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries*. Australian Council for Educational Research, Michigan State University. [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/TEDS-M\\_Findings.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/TEDS-M_Findings.pdf) Erişim Tarihi: 01.07.2015
- Irving, O., and Martin, J. (1982). Withitness: The confusing variable. *American Educational Research Journal*, 19(2), 313-319. <http://www.jstor.org/stable/1162573>. Erişim Tarihi: 28.10.2014.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S., ve Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaphagawani, N. C., and Useh, U. (2013). Analysis of nursing students learning experiences in clinical practice: Literature Review. *Studies on Ethno-Medicine*, 7(3), 181-185.
- Karaoğlu, N., ve Şeker, M. (2011). Selçuk Üniversitesi'nde temel mesleki beceri eğitiminin öğrenci geri bildirimleri ile üç yıllık değerlendirmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 29, 48-55.
- Kareem, U., Jamil, A., Atta, M. A., Khan, M. Y., and Jan, T. (2012). Comparative study of the professional attitudes of prospective teachers recruited in regular and distance education programmes. *International Journal of Learning & Development*, 2(5), 182-189.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba-Altun, S. (2007). *YÖK- Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), öğretmenün üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Ankara: Meteksan A.Ş.

- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli öğretmen sorunu*. Ankara: 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Tekışık Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kazu, İ. Y., ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.
- Kesen, İ., ve Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alpaslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Khan, F., Nadeem, N. A., and Basu, S. (2013). Professional attitude: A study of secondary teachers. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*, 2(8), 119-125.
- Kıncal, R. Y. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi: Mesleki gelişimde diğer boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 85-92.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-398.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (3th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.  
<http://web.simmons.edu/~benoit/lis403/DOC110608.pdf> Erişim Tarihi: 08.06.2015.

- Knoblauch, D., and Woolfolk-Hoy A. (2008). Maybe I can teach those kids: the influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teacher and Teaching Education, 24*, 166-179
- Knoell, C. M. (2012). *The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis*. (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Knutson-Miller, K., and Gonzales, A. (2010). Domestic and international service learning experiences: A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research, 20*(1), 29-38.
- Ko, J., Sammons, P., and Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Reading: CfBT. <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2013/r-effective-teaching-2013.pdf> Erişim Tarihi: 06.06.2015.
- Kocabaş, İ., ve Yirci, R. (2012). Türkiye'de bir mentorluk uygulaması: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. R. Yirci ve İ. Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde* (ss.227-244). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, C., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim, 37*(164). 223-236.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., and Mainemelis, C. (1999). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (eds) *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, (pp. 227-247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf>. Erişim Tarihi: 01.11.2014.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Kotthoff, H. G., and Terhart, E. (2013). Teacher education in Germany: Traditional structure, strengths and weaknesses, current reforms. *Scuola Democratica*, 3, 1-9.
- Kounin, J. S., and Sherman, L. W. (1979). School environments as behavior settings. *American Educational Research Journal*, 18(3), 145-151.
- Kriewaldt, J., and Turnidge, D. (2013). Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 103-115.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Küçüköğlü, A., ve Kaya, H. İ. (2007). Öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmen yeterlikleri. (A.S. Saracaloğlu ve H.H.Bahar Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss.209-272). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Lawal, B. O. (2012). Analysis of parents, teachers and students' perception of teaching profession in South-West Nigeria. *Asian Social Science*, 8(1), 119-124.
- LaMaster, K. J. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *The Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., and Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.

- Levine, M. (2010). *Developing principles for clinically based teacher education*. Commissioned by the National Council for the Accreditation of Teacher Education for the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW quality teaching model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2(1), 2-9.
- Little, O., Goe, L., and Bell, C. (2009, April). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Lin, H., and Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 17-25.
- Liu, P. (2012). Student teaching practice in two elementary teacher preparation programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 14-34.
- Maheshwari, A. (2014). A study of attitude towards teaching profession of B.Ed. and special B.T.C. prospective teachers. *Global Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(11), 75-81.
- Maliki, A. E. (2013a). Attitude of teachers' in Yenagoa local government area Bayelsa state Nigeria, towards the teaching profession: Counselling implications. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(2), 61-67.
- Maliki, A. E. (2013b). Attitudes towards the teaching profession of students from the faculty of education, Niger Delta University. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 11-18.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., and Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.

- Mattoo, M. I., and Bichoo, T. A. (2014). Attitude of secondary school teachers towards teaching with special reference to rural and urban background. *Indian Journal of Research*, 3(2), 64-66.
- McDiarmid, G. W., and Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- McDonnough, J., and Matkins J.J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics*, 110(1), 13-23.
- McDuffie, A. R. (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: An investigation of elementary pre-service teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 33-61.
- Merdassa, A. B. (2012). Assessment of the attitude of prospective teachers enrolled in postgraduate diploma in teaching: The case of Wollega University. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 1(4), 65-73.
- Metcalf, K. K., Hammer, M. A. R., and Kahlich, P. A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 271-283.
- Mıdık, Ö., Kartal, M., Büyükakkuş, A., ve Aydın, B. (2006). Ondokuz Mayıs Üniversitesi tıp fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin mesleksel beceri eğitimleri ile ilgili görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23, 65-72.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-67.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.



- Moalosi, S. W. T. (2013). Teachers' self efficacy: Is reporting non-significant results essential?. *Journal of International Education Research*, 9(4), 397-406.
- Moè, A., Pazzaglia, F., and Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and sel-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Moore, D. T. (2010). *Forms and issues in experiential learning*. In D. M. Qualters (Ed.) *New directions for teaching and learning* (pp. 3-13). New York City, NY: Wiley.
- Moore, W. P., and Esselman, M. E. (1992, April). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory Statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mulholland J., and Wallace J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Nancy, L. (2007). Critical thinking dispositions as an outcome of undergraduate education. *The Journal of General Education*, 56(1): 17-33.
- National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment. (1999). *The educational system in Germany: Case study findings*. <https://www.utexas.edu/courses/belgum/outreach/internship/GermanCaseStudy.pdf> Erişim Tarihi: 30.06.2015.
- North Carolina A&T State University School of Education. (2014). *Clinical practice handbook student teaching and MAT internship*. <http://www.ncat.edu/academics/schools-colleges1/soe/student-services/ClinicalPST%20Intern%20Handbook2.pdf> Erişim Tarihi: 13.03.2015.

- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi-I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Oral, B. (1997). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 232, 9-13.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumu düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öksüz, Y., ve Çoşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi (KEFAD)*, 13(2), 131-155.
- Önsoy, R. (1998). Üniversitelerimiz ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim*, 139.
- Özbek, Z. T., ve Aytekin, F. (2003) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinden memnuniyet durumları üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim*, 295, 31-39.
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özer, C., Şahin, E. M., Aktürk, Z., ve Dağdeviren, N. (2002). Klinik beceri eğitiminde standardizasyon çabası. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 8, 26-29.
- Özevin-Tokinan, B. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile mesleki benlik algısı ve tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *E-Journal of New World Science Academy*, 8(1), 142-152.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.

- Öztürk, C. (2010). 21. Yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Aydın (Ed.), *21. Yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi* (2.baskı) içinde (ss. 179-224). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. Erişim Tarihi: 03.11.2014.
- Pajares, F., and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>. Erişim Tarihi: 03.11.2014.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Parvez, M., and Shakir, M. (2013). Attitudes of prospective teachers towards teaching profession. *Journal of Education and Practice*, 4(10), 172-178.
- Pearcey, P., and Draper, P. (2008). Exploring clinical nursing experiences: Listening to student nurses. *Nurse Education Today*, 28, 595-601.
- Pelon, C., and Sowa-Wojciakowski, C. (2013). Teacher preparation: Answering the call of educational reform. *Colleagues*, 10(2), 1-4.
- Perry, A. (2011). Teacher preparation programs: A critical vehicle to drive student achievement. *RE:VISION*, 1, 1-8. <http://www.hunt-institute.org/elements/media/files/reVISION-Number-1-November-2011.pdf>. Erişim Tarihi: 09.11.2014.
- Peter D. Hart Research Associates. (2008). *Teaching as a second career*. Princeton, NJ: Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.

- Picus, L. O., Monk, D. H., and Knight, D. (2012). *Measuring the cost effectiveness of rich clinical practice in teacher preparation: Part one, Understanding the problem*. Paper prepared for the National Council for Accreditation of Teacher Education. <https://caepnet.files.wordpress.com/2012/12/picusmonk.pdf>. Erişim Tarihi: 06.11.2014.
- Plourde, L. A. (2001). *The genesis of science teaching in the elementary school: The influence of student teaching*. [http://www.ed.psu.edu/c1/2001\\_aets/s-1-08-plourde.rtf](http://www.ed.psu.edu/c1/2001_aets/s-1-08-plourde.rtf). Erişim Tarihi: 07.08.2006.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., and Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31, 855-860.
- Ralph, E., Wimmer, R., and Walker, K. (2008). Clinical and practicum education in the professions: The student voice. Wright, A., Murray, S., & Wilson, M. (Eds.). *CELT: Collected Essays on Learning and Teaching* (pp.55-60). Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 311-326.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington DC: Economic Policy Institute. [http://s2.epi.org/files/page/-/old/books/teacher\\_quality\\_exec\\_summary.pdf](http://s2.epi.org/files/page/-/old/books/teacher_quality_exec_summary.pdf) Erişim Tarihi: 09.07.2015.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Rowan University. (2013). *Clinical practice handbook: A guide for P-12 student achievement and a successful student teaching*. <http://www.rowan.edu/colleges/education/ofe/documents/Clinical%20Practice%20Handbook.pdf>. Erişim Tarihi: 23.10.2014.

- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elamanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Sağır, M., Bilen, K., ve Ercan, O. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik ve ders anlatımlarına ilişkin algılarına etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-114.
- Sağlam, M., ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> Erişim Tarihi: 30.06.2015.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Sawilowsky, S., Kelley, D. L., Blair, R. C., and Markman, B. S. (1994). Meta-Analysis and The Solomon Four Group Design. *Journal of Experimental Education*, 62,(4), 361-376.
- Sebiany A. M. (2003). New trends in medical education: The clinical skills laboratories. *Saudi Med J.* , 24(10),1043–1047.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Sevim, S. (2002). *Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

- Shantz, D. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı?. (Çev. E. Gökçe & C. Demirhan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Sharbain, I. A. B., and Tan, K.E. (2013). Gender differences in primary English language teachers' attitudes towards the teaching profession. *Wudpecker Journal of Educational Research*, 2(5), 71-77.
- Sharbain, I. A. B., and Tan, K.E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14-22.
- Sheridan, L. (2011). *Exporing pre-service teachers' perceptions of teacher qualities in secondary education: A mixed-method study*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Canberra, Australia.
- Sılay, İ., ve Gök, T. (2004, Temmuz). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Smith, K., and Lev Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Soliman, M. M., and Fouda, K. (2008). Students' perception of one year experience with the clinical skills laboratory at King Saud University Medical College. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 3(2), 140-147.
- Southern Illinois University. (2012). *Teacher candidate/student teacher handbook*. <http://web.coehs.siu.edu/ncate/standard3/reports3/Teacher%20Candidate%20Handbook.pdf>. Erişim Tarihi: 23.10.2014

- Stan, S. A., Stancovici, V., and Paloş, R. (2013). Teachers' attitude toward continuous professional training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1722-1726.
- Şahin, A. E. (2009). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Şenol Y. (2011, Kasım). *Klinik beceri eğitimi*. Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş - temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., and Mannisto, 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.
- Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1951-1973.
- Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

- Teachers for A New Era. (TNE). (2006). *Transforming teacher education*. New York: Carnegie Corporation.  
<http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/Carnegie.pdf> Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Tekışık, H. H. (1996). Öğretmen okulunun açılışının 146. yılında: türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları. *Yeni Türkiye Dergisi, "Eğitim" Özel Sayısı, 2(7)*.
- Terzi, A. R., ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52*, 593-614.
- The National Council For Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*.  
<http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715>.  
 Erişim Tarihi: 12.06.2013.
- The National Council For Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2006). *What makes a teacher effective?*  
<http://www.ncate.org/dotnetnuke/LinkClick.aspx?fileticket=JFRrmWqa1jU%3D&tabid=361> Erişim Tarihi: 06.06.2015.
- Thompson, S., Greer, J. G., and Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education, 10*, 1-9. <http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf> Erişim Tarihi:10.06.2015
- Tok, H. (2011). Öğretmen yetiştirmede klinik uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4)*, 1363-1375.
- Trivedi, R. P. (2012). A study of attitude of teachers towards teaching profession teaching at different level. *International Multidisciplinary e-Journal, 1(5)*, 24-30.



- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tural, G., and Kabadayı, Ö. (2014). Pedagogical formation program teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 1-12.
- Tüfekçi-Aslim, S. (2013). İlköğretim öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-81.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- United States Department of Education. (2011). *Our future, our teachers: The Obama administration's plan for teacher education reform and improvement*. <https://www.ed.gov/teaching/our-future-our-teachers>. Erişim Tarihi: 10.10.2014.
- University of Central Florida. (2014). *Student teaching handbook: A guide for internship and clinical practice*. <http://education.ucf.edu/clinicalexp/docs/Student%20Teaching%20Handbook.pdf>. Erişim Tarihi: 22.10.2014.
- University of Illinois. (2013). *Clinical practice handbook*. <http://www.uis.edu/teachereducation/wp-content/uploads/sites/66/2013/03/TEPClinicalPracticeHandbookFinalJan13.docx>. Erişim Tarihi: 20.10.2014.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Yönetimi*, 12 (45), 109-127.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., ve Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching: The case of İnönü University, Faculty of Education. *Education and Science*, 151, 140-155.
- Wagler, R. R. (2007). *Assessing the impact of vicarious experiences on preservice elementary science teacher efficacy and preservice elementary teacher efficacy*. (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Wambugu, P., Barmao, A., and Ng'eno, J. (2013). Student teachers' perceptions of teaching practice assessment in Egerton university, Kenya. *Education Journal*, 2(4), 169-175.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., and Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world. Educational testing service*. Policy information report. [https://www.ets.org/Media/Education\\_Topics/pdf/prepteach.pdf](https://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf) Erişim Tarihi: 07.07.2015.
- Waters, K. C. (2011). *A clinical practicum experience to prepare teacher candidates for classroom literacy instruction*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., and Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Washington, DC: Center for the Study of Teaching Policy. <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>. Erişim Tarihi: 10.05.2014.
- Woolfolk, A. E., and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., and Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

- Vessel, A. M. (2005). Defining the role of clinical school faculty in clinical experiences: A redesign of the teacher preparation program. <http://www.usca.edu/essays/vol142005/Vessel.pdf> Erişim Tarihi: 13.03.2015.
- Viebahn, P. (2003). Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 87-100.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>. Erişim Tarihi: 08.11.2014.
- Yenen, E. T. (2014). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yer alan okul deneyimi II etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, S. Ş. (2009). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile kişisel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, I. (2014). Investigation the impact of classroom management course self efficacy levels: An experimental study on pre-service teachers. *Education and Science*, 39(171), 259-269.
- Zajacova, A., Lynche, S. M., and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

- Zeichner, K. M. (2012). The importance of strong clinical preparation for teachers. <http://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-clinical-preparation.pdf>. Erişim Tarihi: 12.06.2013.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2006). Different conceptions of teacher expertise and teacher education in the USA. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 60-79.
- Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490–519.
- Zeichner, K. M. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59-64.
- Zimmerman, B. J. (Eds.) (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- <http://www.linkitikla.com/tip/egitim/klinik-beceri-lab/> Erişim Tarihi: 21.12.2014.
- [http://www.nie.edu.sg/files/spcs/Te21\\_online\\_ver.pdf](http://www.nie.edu.sg/files/spcs/Te21_online_ver.pdf). Erişim Tarihi: 01.03.2015
- <http://education.iastate.edu/undergraduate-studies/teacher-education-policies-and-procedures/> Erişim Tarihi: 02.01.2015.

## EK-1. Klinik Uygulama Rehberi



ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ



### Öğretmen Eğitiminde Klinik Uygulama Rehberi



2013-2014

# Öğretmen Eğitiminde Klinik Uygulama Rehberi

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Arş. Gör. Adnan TAŞGIN

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ-KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ-  
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ-EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ABD.

#### *Değerli Öğretmen Adayları;*

*Çağdaş bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisiyle öğretmen eğitiminde de bazı değişiklikler olmuştur. Bu değişimlerden biri de öğretmen adaylarının daha sıkı sorumluluk ve rehberlik altında uygulamaya yapmaları esasına dayanan beceri gelişimidir. Bu bağlamda tıp eğitiminde hekim olacak bireylerin kazanılması gereken bütün becerileri mesleğe başlanmadan kazanmaları esasına dayanan klinik uygulamaların, öğretmen eğitiminde de kullanılmasını öğretmen adaylarının kuramsal olarak edindikleri bilgileri sıkı sorumluluk ve iyi rehberlik altında uygulamaya şansı bulmalarının daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkıları sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda "Öğretmenlik Uygulanması" dersi kapsamında sizin için hazırlanan bu uygulama rehberi yapacağınız etkinliklere yardımcı olacaktır.*

*Şimdiden iyi çalışmalar ve başarılar dileriz.*

*Doç. Dr. Aduan KÜÇÜKOĞLU  
Arş. Gör. Aduan TAŞGIN*

## İÇİNDEKİLER

<b>1.BÖLÜM</b>	
Giriş.....	6
Program.....	7
Dönem Programı.....	8
Etkinlikler.....	9
Edmodo Sitesinin Tanıtımı.....	16
<b>2. BÖLÜM</b>	
Öğretimi Planlama.....	21
Dersi Planlama.....	23
Okul Öncesi Eğitim.....	25
Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	26
Yıllık Plan Yapılırken Dikkat Edilecek Noktalar.....	28
Yıllık Planda Yer Alan Eğitim Etkinlikleri.....	29
Yıllık Planda Kullanılacak Yöntem, Teknik, Araç, Gereç ve Malzemeler.....	36
Günlük Eğitim Planı Akışı.....	38
Örnek Günlük Eğitim Plan Akışı.....	43
Dersi Planlama Yeterlikleri.....	44
<b>3.BÖLÜM</b>	
Materyal Hazırlama.....	46
Öğrenme etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri.....	47
Öğretim Materyali Geliştirirken Nelere Dikkat Edilmelidir?.....	49
Okulöncesi Eğitimde Materyal.....	50
Materyallerin Okulöncesi Dönemde Çocuğun Gelişimine Katkıları.....	51
Materyal Tasarımında Göz Önüne Alınması Gereken İlkeler.....	53
Materyal Hazırlama Yeterlikleri.....	54
<b>4. BÖLÜM</b>	
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme.....	56
Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri.....	56
Fiziksel Ortamın Değişkenleri.....	56
Öğrenci Sayısı.....	56
Eğitim Ortamlarında Yerleşim Biçimleri.....	56
Renk.....	57
Işık.....	58
Isı.....	58
Temizlik.....	58
Gürültü.....	58
Okulöncesi Eğitim Ortamları.....	59
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterlikleri.....	60
<b>5. BÖLÜM</b>	
Ders Dışı Faaliyetler.....	62
Der Dışı Çalışmalarının Değerlendirilmesi.....	63
Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme.....	65



<b><u>6. BÖLÜM</u></b>	
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme .....	67
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterlikleri.....	68
<b><u>7. BÖLÜM</u></b>	
Zaman Yönetimi.....	70
Zaman Yönetimi Yeterlikleri.....	71
<b><u>8. BÖLÜM</u></b>	
Davranış Yönetimi .....	73
Davranış Yönetiminde Öğretmene Öneriler.....	73
Okul Öncesi Eğitimde Davranış Yönetimi.....	75
Davranış Yönetimi Yeterlikleri.....	76
Yararlanılan Kaynaklar.....	77

## 1.BÖLÜM

### GİRİŞ

- Giriş
- Program
- Dönem Programı
- Etkinlikler

## GİRİŞ

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları kapsamında hizmet öncesi eğitimleri sürecinde edindikleri teorik bilgileri uygulama imkânı bulmaktadırlar. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında birçok soruyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlar kimi zaman öğretim elemanından, kimi zaman uygulama öğretmeni ve uygulama okulundan kimi zaman ise öğretmen adayının kendisinden kaynaklanmaktadır. Bu sorunların en önemlisinin ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi edindikleri kuramsal bilgileri uygulayamadıkları yönündeki sorunlar olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi edindikleri teorik bilgileri uygulayabilecekleri şekilde yeni düzenlemelerin yapılması da önemlidir.

Son yıllarda Amerika'da öğretmen eğitiminde tıp eğitimindeki uygulamalara benzer klinik uygulamaların kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin tıptaki uygulamalara benzer şekilde kliniksel bir meslek olduğu ifade edilebilir. Tıp eğitiminde kullanılan klinik beceri eğitimleri, hekim olacak bireylere hizmet öncesinde mesleğe ilişkin bütün becerileri kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmaktadır. Benzer şekilde öğretmen yetiştirmede de öğretmen olacak bireylerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde mesleğe ilişkin bütün becerileri kazanmaları gerektiği söylenebilir ve tıp eğitiminde kullanılan mesleki beceri laboratuvarlarının öğretmen eğitimine uyarlanarak kullanılmasının, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

## PROGRAM

Bu program, öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım olarak kullanılan “Klinik Uygulamalar”ın öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine etkisine yönelik olarak hazırlanmıştır.

*Öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin olarak hazırlanan program;*

- Günlük Eğitim Akışı Hazırlama ve Etkinlik Planlama,
- Materyal Hazırlama,
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme,
- Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme,
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme,
- Zaman Yönetimi ve
- Davranış Yönetimi alt yeterlik alanları kapsamında uygulanacaktır.

### Dönem Programı

12 Mart 2014 Tanışma-Programın Tanıtımı-Ön Testlerin Uygulanması

12 Mart 2014 Dersi Planlama Etkinlikleri

14 Mart 2014 Dersi Planlama Etkinliklerine İlişkin Eksikliklerin Tartışılması

17 Mart 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

21 Mart 2014 Materyal Hazırlama

24 Mart 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

28 Mart 2014 Öğrenme Ortamalarını Düzenleme

31 Mart 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

4 Nisan 2014 Sınıf Dışı Etkinlikleri Düzenleme

7 Nisan 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

11 Nisan 2014 Bireysel Farklılıklara İlişkin Öğretimi Çeşitlendirme

14 Nisan 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

18 Nisan 2014 Zaman ve Davranış Yönetimi

21 Nisan 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

25 Nisan 2014 Öğrenme ve Öğretme Süreci Becerileri

28 Nisan 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

2 Mayıs 2014 Eksikliklerin Giderilmesi

5 Mayıs 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

9 Mayıs 2014 (Varsa) Eksikliklerin Giderilmesi

16 Mayıs 2014 Öğretmenlik Uygulaması Gözlem

20 Mayıs 2014 Görüşmeler-Son Testlerin Uygulanması

## Tarışma

Sınıf: 108 nolu Derslik

### Amac

Yapılacak etkinliklere ilişkin gerekli açıklamalar yapılacak ve uygulama tarihleri değerlendirilecektir.

### Etkinlik

1. Öğretmen adayları ile tarışılacak ve bir dönem boyunca yapılacak etkinliklerle ilgili kişisel beklentiler ve çalışma prensipleri belirlenecektir.
2. Öğretmen adaylarının e-öğrenme modülüne girişleri yapılarak, nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirme yapılacaktır.
3. Öğretmen adaylarına klinik uygulama rehberi dağıtılarak, incelemeleri sağlanacaktır.
4. Öğretmen adaylarının yapmaları gereken etkinlikler hakkında bilgi verilecektir.
5. Öğretmen adayları gerekli olan tüm dokümanlara e-öğrenme modülünden ulaşacaklardır.  
Doldurulması gereken tüm veri toplama araçlarına da bu e-öğrenme modülünden ulaşacaklardır.

## Edmodo Sitesinin Tanıtımı

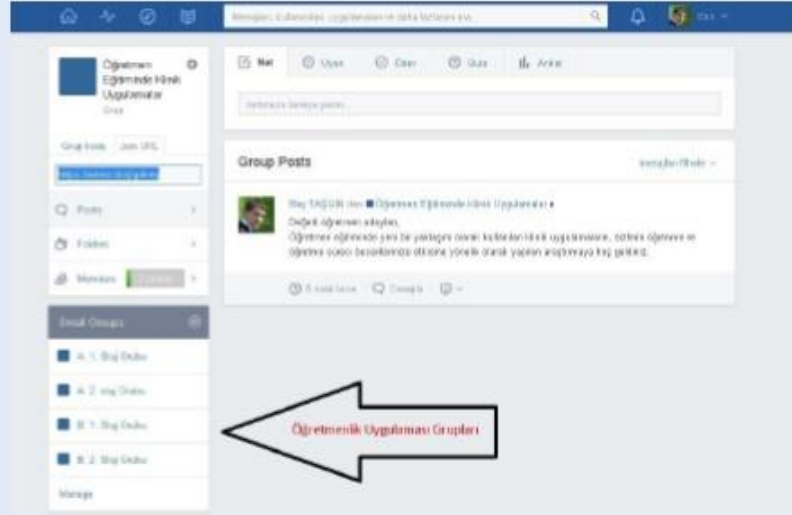
Giriş Sayfası: [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)



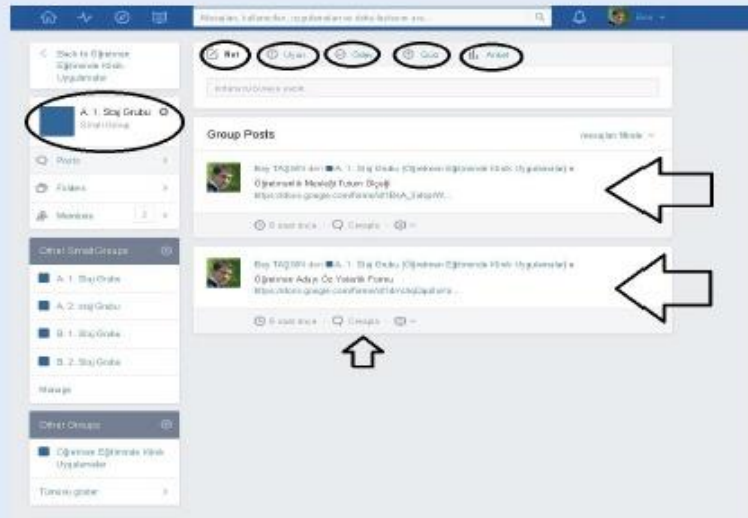
Sisteme giriş yapabilmemiz için "Kullanıcı adı ya da E-posta" ve "şifre" taruflarımız gerekmektedir. "Ben bir öğrenciyim" butonunu kullanarak yeni kayıt oluşturmanız gerekmektedir. Yeni kayıt oluşturmayı seçtiğinizde karşınıza aşağıdaki gibi bir sayfa gelecektir.



Yukarıdaki "Öğrenci Kaydı" sayfasında doldurmanız gereken alanlar yer almaktadır. Grup kodu kısmına "Öğretmen Eğitiminde Klinik Uygulamalar" adlı grubun kodunu "[www.wvu2i](http://www.wvu2i.com)" yazarak ve kullanıcı adı ve şifrenizi taruflatarak sitememe girebilirsiniz.



Sisteme giriş yaptığınızda karşınıza yukarıdaki sayfa gelecektir. Hangi grupta yer alıyorsanız ders yöneticisi tarafından ilgili gruba dahil edileceksiniz. Her grup üyesi yalnızca kendi grubunda yer alan dokümanları görebilecektir.



Örneğin A.1. Staj Grubu'nda yer alıyorsanız, yukarıdaki sayfaya yönlendirileceksiniz. Bu sayfa sadece ilgili öğretmen adayları tarafından görüntülenebilecektir. Öğretim elemanı ile



## 2.BÖLÜM

### ÖĞRETİMİ PLANLAMA

- Öğretimi Planlama
- Dersi Planlama
- Okul Öncesi Eğitim
- Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri
- Okul Öncesi Eğitimde Yıllık Plan
- Günlük Eğitim Planı Akışı
- Örnekler
- Dersi Planlama Yeterlikleri

## ÖĞRETİMİ PLANLAMA

Planlama genel anlamda yapılacak bir etkinliğin önceden sistematik olarak düşünülmesi ve yazılması olarak tanımlanabilir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de planlama zorunluluktur. Plansız bir insan yetiştirme düzeni düşünülemez (Taşdemir, 2012).

Öğretmen belli bir yerde, sınırlandırılmış zaman içinde ve bazı amaçları gerçekleştirmek düşüncesiyle öğretim işini yapar. Okul öğretimi bu şekilde amaçlı ve programlı bir iştir. Bu nedenle öğretmen bu öğretim işi için hazırlanmalıdır (Hesapçioğlu, 2008).



Öğretmenler öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi ve becerileri onlara en uygun biçimde kazandıracak ortamı hazırlamakla yükümlüdürler. Bunu sağlamak için ise öncelikle yapılacak şey, çalışmalarını

planlamaktır. Bir başka ifadeyle davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması gereklidir. Buna göre öğretimi planlama kavramı, amaçlara ulaşmak için yapılacak öğretim etkinliklerini belirleme, bunların öğrencilere kazandırılma yollarını seçme, kullanılacak araç-gereçleri ve sonuçta elde edilen davranışların nasıl değerlendirileceğini planlama ve yazma olarak tanımlanabilir (Taşdemir, 2012).

Planlama, tüm öğretim sürecinde üç temel işleve sahiptir. Planlama (Senemoğlu, 2009: 399);

- a) Öğreticiye duygusal bir güven verir.
- b) Öğretimde işe koşulacak öğeleri, öğrenmeyi sağlayacak şekilde örgütlemeyi sağlar.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.



Şekil 1: Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB 2007'den uyarlanmıştır.)

Öğretmen ya da çocuklar tarafından yapılandırılmış, kuralları olan ve grupça oynanan etkinliklerdir. Çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler. Onların eğlenceli vakit geçirmelerini, kurallara uygun davranma



alışkanlığı kazanmalarını sağlar.Sınıf içinde ya da bahçede oynanabilir. Öğretmenin belli bir amaca ulaşmak üzere başlattığı ancak sürecin tamamen çocuk tarafından yönlendirildiği oyunlar "yarı yapılandırılmış oyunlar"dır. Yarı yapılandırılmış oyunlar, oyunun öğrenme yöntemi ve tekniği olarak kullanıldığı kategoridir. Aynı zamanda çocuk

merkezlidir. Bu oyunlarda çocuğun inisiyatifini kullanması önemlidir. Böylelikle çocuğun yaratıcılığı desteklenir. Herhangi bir materyalle oynanan, kuralları önceden belirlenmiş olan ya da öğretmenin belli bir amaç ya da kazanuma ulaşmak için başlattığı ve süreçte öğretmenin ve çocuğun aktif olduğu oyunlar ise "yapılandırılmış oyun"dur. Okul öncesi çocuğunun temel gereksinimlerinden biri de harekettir. Çocukların hareket gereksinimleri oyun etkinlikleri sırasında doğal olarak karşılanabilir. Ancak, programda yer alan psikomotor alandaki amaçlara ulaşmak için özellikle planlanmış beden eğitimi çalışmalarının (hareket gelişimi) yapılmasına da önem verilmelidir. Bu çalışmalar beden koordinasyonu, denge, hız, güç vb. etkinlikleri içerebilir.

#### Müzik Etkinliği

Çocukların doğadaki sesleri tanımlarını ve ayırt etmelerini sağlar. Doğru nefes alıp verme becerisinin gelişmesi açısından önemlidir. Çocuklar doğadaki sesleri taklit etmeyi öğrenirler. Aynı zamanda müziğin ritmiyle, vücutları ve akıllarını iş birliği içinde kullanmayı öğrenirler. Müzik etkinlikleri günlük planda yer alan diğer



1-Çeşitli kaynaşma-ısınma çalışmaları,

2-Esas çalışma (pandomim, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma, dramatizasyon)

3-Rahatlama ve değerlendirme basamaklarından oluşur.

#### Alan Gezileri

Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan her mekân çocuk için doğal öğrenme alanıdır. Bu alanlar; içinde bulunulan yörenin tarihî bir binası, müzesi, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, fabrika vb. olabilir. Alan gezileri yalnızca fen çalışmaları kapsamında düşünülmemelidir. Çocukların



araştırma yapma, problem çözme ve olayı yerinde gözlemlene yolu ile doğrudan öğrenme gereksinimlerini karşılamak amacıyla da çeşitli çevre gezileri yapılmalıdır.

#### Sanat Çalışmaları

Sanat etkinlikleri, temelde yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerdir. Sanat çalışmaları gün içinde çeşitli formlarda çocuklar için etkili bir öğrenme fırsatı olarak da kullanılabilir. Sanat çalışmalarından eğitim programındaki amaç ve kazanımlara ulaşmada teknik olarak da yararlanılabilir. Çok sayıda sanatsal teknik kullanılarak yapılabilecek çalışmalar vardır. Bu çalışmaların günlük plan içinde yer alması beklenir. Sanat çalışmaları yalnızca serbest zamanda yapılan etkinlikler değildir. Bazen tek başına bir sanat çalışması yapılabildiği gibi bazen de diğer etkinliklerin tamamlayıcısı olarak yapılabilir.



### 3. BÖLÜM

## MATERYAL HAZIRLAMA

- Materyal Hazırlama
- Öğrenme etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri
- Öğretim Materyali Geliştirirken Nelere Dikkat Edilmelidir?
- Okulöncesi Eğitimde Materyal
- Materyallerin Okulöncesi Dönemde Çocuğun Gelişimine Katkıları
- Materyal Tasarımında Göz Öne Alınması Gereken İlkeler

## MATERYAL HAZIRLAMA

Öğrencinin deneyim alanını genişleten, ona öğrendiği materyalin temel yapısını anlamasına destek olan, öğrendiği şeyin önemini canlandırarak gösteren, öğretmene yardım etmek amacıyla bulunan aygıtlar vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin omuzlarından öğretim yükünün bir kısmını almak için halen geliştirilmekte olan aygıtlar da vardır (Brunner, 2009). Bu aygıtların tasarlanması, hazırlanması ve düzenlenmesi için de öğretmenlerde bulunması gereken bazı nitelikler vardır. Yanpar (2005: 71-74)'a göre materyal hazırlamada öğretmen nitelikleri; araçları



tanımalı ve nasıl kullanılacağını bilmeli, öğretimi tasarlama bilgisine sahip olmalıdır, materyal tasarlama ilkelerini bilmeli ve kullanabilmeli, öğrencilerin materyal oluşturmalarına da rehberlik edebilmeli, materyal çeşitlerini bilmeli, öğrenme ilkelerini bilmeli, gelişim psikolojisini iyi bilerek öğreneni tanımalı, hedefler ve kazanımlar için uygun materyaller kullanmalı, öğretim materyali hazırlama ilkelerini bilmeli ve ders materyali geliştirmede uygulamalı, öğrencilerin ailelerini ve çevre koşullarını çok iyi incelemeli, hoşgörülü ve sabırlı olmalı, materyal hazırlama ve öğrenenlere hazırlama becerisine sahip olmalı ve iletişim becerisine sahip olmalıdır.

Bir öğretim materyalinin sahip olması gereken özellikler (Şimşek, 1997); kolay kullanılabilir olması, öğrenciyi en az çaba ile en kısa zamanda bilgiye ulaştırması, materyalde yer alan nesnelerin öğrenciler tarafından kolay kavranabilmesi, materyal içindeki unsurların uyumlu ve bütünlük içinde olması, kullanılan yazının açık, net ve kolay algılanabilir olması, renklerin uyumlu olması, resim, yazı, çizim ve renklerin öğrencinin yaş ve cinsiyetine uygun olmasıdır.

Öğretim materyallerinin seçiminde aşağıda verilen ölçütlere uymak gerekmektedir (Senemoğlu, 2009: 425):

8. Uyarıcı-Tepki-Pekiştirici uyarıcı bağlaşımı ne kadar sık tekrar edilirse öğrenme o denli güçlü olur. Diğer bir deyişle, bir uyarıcıya karşı gösterilen tepki ve onu izleyen pekiştireç ne kadar sık tekrarlanırsa öğrenme o denli güçlü olur.

9.Davranış, sonuçları tarafından şekillenir. Tatmin edici bir durumla izlenene davranışlar güçlenirken, sonucunda tatmin elde edilmeyen davranışlar zayıflar. Öğretimin önemli bir amacı, istendik davranışı teşvik etmek, güçlendirmek; istenmeyen davranışı da yok etmeye çalışmaktır.

10. Öğrenmenin niteliğinin artmasında transfer ve genellemeler önemlidir. Bu nedenle öğretim sırasında transfer ve genellemeleri sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

#### Öğretim Materyali Geliştirirken Nelere Dikkat Edilmelidir?

**Boşluk/Doluluk oranı:** Bir materyal sayfası ya da ekranının tamamen doldurulması doğru değildir.

**İkili kodlama:** Çoklu ortam öğrenmelerinde hem sözel hem de görsel bilginin kullanılması gereklidir. Konuşma ya da yazılı metinlerle birlikte resimlerin kullanılması daha fazla yarar sağlar.



**Sadelik:** Çalışan belleğin sınırlılığından dolayı, insanlar görsel ve sözel materyalleri işlemede belli bir kapasiteyle sınırlıdır. Bu nedenle metin ve çizimleri olabildiğince sadeleştirmek gerekir.

**Uyumluluk (Tutarlılık):** Öğretilmesi amaçlanan konuya uygun olmayan materyallerin öğrenmeye yararı olmamaktadır. İlginç ama konuyla ilgisi olmayan sözcük ve resim kullanmak öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. İlginç ama konuyla ilgisi olmayan ses ve müzik kullanımı öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

**İhtiyaç:** İnsan organizması ihtiyaç duyduğu uyarıcılara yönelme eğilimi gösterir. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun içerik onları öğrenmeye güdüler.

**Kanal:** Kanal ilkesi "işitsel ve görsel çalışan belleğin her ikisinin de kullanılmasıyla



## 4. BÖLÜM

### ÖĞRENME ORTAMLARINI DÜZENLEME

- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri
- Fiziksel Ortamın Değişkenleri

Oluşturulan ortamın sürekliliği amaca hizmetleriyle sınırlıdır. Bu süre gerektiğinde bir ders saati gibi bir zaman dilimi içerisinde olabileceği gibi, bir ünite süresince de olabilir. Her ne şekilde oluşturulmuş olursa olsun bir öğretim yılı süresince kullanılacak tek bir ideal yerleşim şekli olamaz.



Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde birçok yerleşim biçimi vardır. Bunlar:

- "U" Şeklinde Yerleşim
- Ekip Çalışması Yerleşim Şekli
- Konferans Masası Yerleşim Şekli
- Daire Şeklinde Yerleşim
- Grupların Gruplanması Yerleşim Şekli
- Çalışma İstasyonu Yerleşim Şekli
- Proje veya Özel Çalışma Grupları Yerleşim Şekli
- Klasik Sınıf Yerleşim Şekli

### Renk

İnsan psikolojisi üzerinde etkili bir unsur olan renk, fiziksel ortamın önemli değişkenlerinden biridir. Renk; ruhsal ve duygusal durumda, psiko-motor işleyişte, kas faaliyetlerinde, nefes alma ve nabız oranında, kan basıncında değişikliklere sebep olur. Sınıflarda liseye kadar sıcak renklerden sarı, pembe, şeftali rengi önerilir. Çünkü bu renkler öğrencilerde uyanıcı etki yapar ve hareketliliği artırır. Lise ve sonrasında ise mavi ve yeşil tonları önerilir. Bu renklerin de ferahlatıcı ve rahatlatıcı özelliği vardır. Renkler, öğrenciye ve mekânların, araçların kullanış amaçlarına göre de

## Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Öğretmen adayı, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.



*Bu amaca ulaşmak için öğretmen adayı;*

- ✓ Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.
- ✓ Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, büyük grup, küçük grup vb) düzenler.
- ✓ Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler.
- ✓ Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.
- ✓ Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alır.
- ✓ Etkinlik araç-gereçlerinin bakımını sağlar, kullanıma hazır halde tutar.
- ✓ Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.
- ✓ Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.
- ✓ Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenler.



## 5. BÖLÜM

### DERS DIŞI ETKİNLİKLER

- Ders Dışı Faaliyetler
- Der Dışı alıŐmalarının Değerlendirilmesi
- Sınıf Dışı Etkinlikler Düzeneleme

## Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen adayı, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park vb geziler) planlayıp yürütebilmelidir.



*Bu amaca ulaşmak için öğretmen adayı;*

- Sınıf dışı etkinlikler için plân hazırlar.
- Sınıf dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat eder.
- Sınıf dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenler.
- Sınıf dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapar.
- Sınıf dışı etkinlikler için gereken araçları temin eder.
- Sınıf dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alır.

## 6. BÖLÜM

### BİREYSEL FARKLILIKLARI DİKKATE ALARAK ÖĞRETİMİ ÇEŞİTLENDİRME

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterlikleri

### Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Öğretmen adayı, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kamunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.



*Bu amaca ulaşmak için öğretmen adayı;*

- Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenler.
- Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutar.
- Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurur.
- Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alır.
- Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilir.
- Bireysel öğrenme planları yapar.
- Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir.
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.



## 7.BÖLÜM

### ZAMAN YÖNETİMİ

- Zaman Yönetimi
- Zaman Yönetimi Yeterlikleri



### Zaman Yönetimi

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.



*Bu amaca ulaşmak için öğretmen adayı;*

- Zamanı etkin kullanacak şekilde etkinlikler plânlar.
- Öğretim-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
- Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.



## 8.BÖLÜM

### DAVRANIŞ YÖNETİMİ

- Davranış Yönetimi
- Davranış Yönetiminde Öğretmene Öneriler
- Okul Öncesi Eğitimde Davranış Yönetimi

### Davranış Yönetimi Yeterlikleri

Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygular ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.



*Bu amaca ulaşmak için öğretmen adayı:*

- Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir.
- Öğrencilere isimleriyle hitap eder.
- Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarır.
- Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.
- Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.
- Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.
- Öğrencilerin duygular ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder.
- Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlar.
- Öğrencilerin özdenetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.
- Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.
- Kişiler arası problem çözme becerilerine sahiptir ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik eder.



#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Açıköz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 89-110.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Arkin, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Atamur-Baskan, G. ve Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Am Yayıncılık.
- Aydın M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Am Yayıncılık.
- Bedir-Erişti, D. (Ed.). (2011). *Okul öncesinde materyal geliştirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yayın no: 1231.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Am Yayıncılık.
- Çakmak, M., Kaynabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği (SYÖİÖ) geliştirme çalışması. *Turkiz Studies*, 8(12), 299-310.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi*, 44, 123-142.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), <http://www.inased.org/epasad/c2s1/demirtasozer.pdf>. Erişim Tarihi:03.03.2014.
- Denizel-Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.

Tutar, H. (2007). *Zaman yönetimi*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 21, 141-152.

Uluşahin, S. (1999). *Zaman yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzunboylu, H. ve Hürişen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yanpar, T. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.

Yeşilay-Daşaran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, B. (2004). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışını yönetimi*. (Ed. M. Şişman, ve S. Turan) Sınıf Yönetimi içinde. s. 155-179. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İnternet Adresleri:

<http://www.desdep.sakarya.edu.tr/FileUploads/Src/eb4e6e8f-4d3e-42ef-ba8e-88cff9a43865/DoNEM%20ONCESI%20HAZIRLIKLIKLAR.pdf>

[http://vizyon21yy.com/documan/egitim\\_ogretim/Egitim/Egitim\\_Teknolojisi/Ogrenme\\_Ortami\\_Olarak\\_Okul\\_ve\\_Sinif.pdf](http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/Egitim/Egitim_Teknolojisi/Ogrenme_Ortami_Olarak_Okul_ve_Sinif.pdf)

## EK-2. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu

### Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri Formu

Değerli öğretmen adayları, bu form öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretme-öğrenme süreci yeterliklere ilişkin 56 performans göstergesinden oluşmaktadır. Size uygun olan seçeneği ilgili kutucuğa “X” şeklinde işaretlemeniz gerekmektedir. Verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

**1 (Çok Yetersiz), 2 (Yetersiz), 3 (Kısmen Yeterli), 4 (Yeterli), 5 (Çok Yeterli)**

Öğretme ve Öğrenme Süreci		1	2	3	4	5
<b>Etkinlik Plânlama</b>						
1.	Günlük eğitim akışını ve etkinlik planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama					
2.	Etkinlik plânında bireysel farklılıkları dikkate alma					
3.	Etkinlik plânında kazanım ve göstergelerin neler olacağını belirtme					
4.	Etkinlik planlarken diğer etkinlikler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme					
5.	Etkinlik plânında amaca uygun etkinlikleri belirtme					
6.	Etkinlik plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme					
7.	Etkinlik plânında aile katılımını düzenleme					
8.	Etkinlik plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verme					
9.	Etkinlik plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme					
<b>Materyal Hazırlama</b>		1	2	3	4	5
10.	Çalışma yaprakları hazırlama					
11.	Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alma					
12.	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma					
13.	Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alma					
14.	Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme					
15.	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme					
16.	Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma					
17.	Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etme					
18.	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşma, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirme					
19.	Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunma					
<b>Öğrenme Ortamlarını Düzenleme</b>		1	2	3	4	5
20.	Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma					
21.	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, büyük grup, küçük grup vb) düzenleme					
22.	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme					
23.	Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alma					
24.	Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alma					
25.	Etkinlik araç-gereçlerinin bakımını sağlama, kullanıma hazır halde tutma					
26.	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma					
27.	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretme					
28.	Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme					

<b>Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme</b>		1	2	3	4	5
29.	Sınıf dışı etkinlikler için plân hazırlama					
30.	Sınıf dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat etme					
31.	Sınıf dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenleme					
32.	Sınıf dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma					
33.	Sınıf dışı etkinlikler için gereken araçları temin etme					
34.	Sınıf dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma					
<b>Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme</b>		1	2	3	4	5
35.	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme					
36.	Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutma					
37.	Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurma					
38.	Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alma					
39.	Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme					
40.	Bireysel öğrenme planları yapma					
41.	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme					
42.	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanma					
<b>Zaman Yönetimi</b>		1	2	3	4	5
43.	Zamanı etkin kullanacak şekilde etkinlik plânlama					
44.	Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma					
45.	Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma					
<b>Davranış Yönetimi</b>		1	2	3	4	5
46.	Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir.					
47.	Öğrencilere isimleriyle hitap etme					
48.	Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma					
49.	Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma					
50.	Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma					
51.	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme					
52.	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etme					
53.	Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama					
54.	Öğrencilerin özdenetim becerilerini geliştirmesine rehberlik etme					
55.	Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygulama					
56.	Kişiler arası problem çözme becerilerine sahip olma ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik etme					

### EK-3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli				
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümelerini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9



15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf									
16.	yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar									
20.	alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

## EK-4. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

1: Kesinlikle Katılmıyorum    2: Katılmıyorum    3: Orta Derecede Katılıyorum  
4: Katılıyorum    5: Kesinlikle Katılıyorum

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Cümleleri	1	2	3	4	5
1. Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	1	2	3	4	5
3. Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	1	2	3	4	5
4. Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
18. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	1	2	3	4	5
20. Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
21. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	1	2	3	4	5
22. Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	1	2	3	4	5
24. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
26. Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	1	2	3	4	5
27. Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
29. Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.	1	2	3	4	5
30. Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	1	2	3	4	5

31.	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	1	2	3	4	5
32.	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
33.	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değer verileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
34.	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	1	2	3	4	5

**EK-5. Klinik Beceri Eğitiminde Koçluk Belgesi**

**SAĞLIK BİLİMLERİNDE**  
**KLİNİK ve İLETİŞİM BECERİ EĞİTİMLERİ KONGRESİ**

**KATILIM BELGESİ**

**Sayın Adnan TAŞGIN**

14-25 Kasım 2013 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen II. Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi kapsamında düzenlenen "Klinik Beceri Eğitiminde Koçluk" kursuna katılmıştır.

**Doç.Dr. Sevgi Turan**  
Kurs Sorumlusu

**Öğr.Gör.Dr. Ş. Ece Abay**  
Kurs Sorumlusu

**Doç.Dr. Melih Elçin**  
Kongre Başkanı

## EK-6. Ölçek İzin Mailleri

### 1. “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” İzin

 **Ynt: Ölçek izni** 22 Temmuz  
 Kimden: mehmet ustuner  
 Kime: atasgin

Sayın Taşgın, yapacağınız araştırmada bahsi geçen tutum ölçeğini kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim. Hoşçakalın.  
 Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Kime: MEHMET ÜSTÜNER  
 Konu: Ölçek izni


Sayın hocam,


Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinizi kullanabilmem için izin verebilir misiniz?

Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Adnan TAŞGIN  
 Atatürk Üniversitesi  
 K.K.Eğitim Fakültesi  
 Eğitim Bilimleri Bölümü  
 Eğitim Programları ve Öğretim ABD.  
 25100 Erzurum

### 2- “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” İzin

 **RE: Ölçek ve İzin** 19.10.2011  
 Kimden: capa  
 Kime: atasgin

 TTSES\_turkcebilgi.doc (81 KB) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Merhaba,

Olcegi kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar,  
 Yesim Capa Aydın

-----  
 Yesim CAPA AYDIN, Ph.D.  
 Middle East Technical University.  
 Department of Educational Sciences.  
 06531 Ankara TÜRKİYE  
 capa@metu.edu.tr  
 + 90 312 2104080 (office)  
 -----

-----Original Message-----  
 From: Adnan TAŞGIN [mailto:atasgin@atauni.edu.tr]  
 Sent: Wednesday, October 19, 2011 11:25 AM  
 To: capa@metu.edu.tr  
 Subject: Ölçek ve İzin

İyi günler hocam,

Öğretmenlik öz yeterlik ölçeğiniz için izin verir misiniz? Ölçeğin orijinalini de gönderebilir misiniz?  
 Şimdiden Teşekkür ederim.

**EK-7. Araştırma İzin Yazısı**

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/44/1204750  
Konu: Tez Çalışması

21/03/2014

..... KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Atatürk Üniversitesi'nin 04/03/2014 tarihli 88179374-562 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Adnan TAŞGIN**'ın ilgi (b) yazı ile tez çalışmasına esas teşkil etmek üzere veri toplama araçlarının 2014 Mart-Haziran ayları içerisinde Erzurum Merkez İlçelerde yer alan ve Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinin "**Öğretmenlik Uygulaması II**" dersi kapsamında staj uygulamalarına gittikleri ilimiz Millî eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve anaokullarındaki anaokulu öğretmenlerine uygulaması ve öğretmen adaylarının yaptıkları öğretmenlik uygulaması etkinliklerini gözlemlene isteği ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa BASTEM  
Vali a.  
Müdür Yardımcısı

EKİ

- 1- Onay( 1 Adet)
- 2- Komisyon Kararı ( 1 Adet)

DAĞITIM

Yakutiye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
Palandöken İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
Yakutiye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

  
Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
21.03.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bf20-02cc-3338-a08e-26e9 kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/1182383

20/03/2014

Konu: Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma , Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.  
b) Atatürk Üniversitesi'nin 04/03/2014 tarihli ve 88179374-562 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Adnan TAŞGIN'ın ilgi (b) yazı ile tez çalışmasına esas teşkil etmek üzere veri toplama araçlarının 2014 Mart-Haziran ayları içerisinde Erzurum Merkez İlçelerde yer alan ve Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinin "**Öğretmenlik Uygulaması II**" dersi kapsamında staj uygulamalarına gittikleri ilimiz Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve anaokullarındaki anaokulu öğretmenlerine uygulaması ve öğretmen adaylarının yaptıkları öğretmenlik uygulaması etkinliklerini gözlemleme isteği, ilgi (a) Genelge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BASTEM  
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
20/03/2014

Abdurrahman İÇYER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

  
Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
21.03.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

**FORM:2**

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Adnan TAŞGIN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlkokul
Araştırmanın konusu	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması II
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Doktora Tezi
Veri toplama araçları	Görüşme Formu, Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterlikleri Formu
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	

**KOMİSYON**

12.03.2014  
Üye  
Davut DAĞABAKAN

Üye  
Abdullah TOKSOY



## ÖZGEÇMİŞ

**1. Adı ve Soyadı:** Adnan TAŞGIN

**2. Kişisel Bilgiler**

Uyruğu :T.C.

Doğum Yeri :Sarız/Kayseri

Doğum Tarihi :1986

e-posta : [atasgin@atauni.edu.tr](mailto:atasgin@atauni.edu.tr) – [adnantasgin@gmail.com](mailto:adnantasgin@gmail.com)

**3. Öğrenim Durumu**

Derece	Alan	Diploma Aldığı Kurum	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Erciyes Üniversitesi	2008
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2010
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2015

**4. İş Deneyimi**

- 2008-2009 : Yeni Yüzyıl İlköğretim Okulu, Hendek, SAKARYA (Sınıf Öğretmeni)
- 2009-2015 : Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, ERZURUM (Araştırma Görevlisi)

**Yüksek Lisans Tez Konusu:** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri)

**Doktora Tez Konusu:** Klinik Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Becerilerine, Özyeterliklerine ve Mesleki Tutumlarına Etkisi