

An Evaluation of the Teaching Practice Curriculum in Light of the Standards-Based Evaluation Model¹

Etem Yeşilyurt² and Çetin Semerci³

²Mevlana (Rumi) University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Konya, Turkey, ³Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bartın, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 13.03.2012

Received in revised form

20.05.2012

Accepted 26.05.2012

Available online

10.04.2013

ABSTRACT

This study was conducted to identify standards related to the objectives, content, learning-teaching process, evaluation, practice teacher and university practice teacher dimensions of the teaching practice curriculum and their actualization level in light of the standards-based evaluation model. The study follows the singular descriptive model and its population comprises practicing teacher candidates and university practice teachers from education faculties located in the Eastern and Southeastern Turkish provinces of Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya and Ağrı, and practice teachers working at Directorates of National Education in these provinces. The "simple random sampling method" was used in the study and 1,392 of the 2,075 individuals in the population were included in the sample. A 95-item scale was designed by the researchers to be used as the data collection tool. After completing the several stages of the scale development process, a pilot study was conducted on 312 candidate teachers using the draft scale consisting of 134 draft standards. The pilot study showed that the reliability coefficients of the study were Cronbach Alpha=.979, Bartlett= 59501.482 ($p=0.000$ and $df= 17955$) and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.850 and the load factor values of the scale was over .45. In addition, the test retest, parallel test and split half test reliability analyses of the scale were also made. The data were analyzed by using frequency and percentage, arithmetic mean, and standard deviation techniques. As a result of the study, a total of 95 standards were identified, 16 of which were in the objectives dimension, 15 in the content dimension, 14 in the learning-teaching process dimension, 14 in the evaluation dimension, 18 in the practice dimension, and 18 in the practice teacher dimension. It was also found that the standards in the objectives, content, evaluation and university practice teacher dimensions were actualized "Partially", while those in the learning-teaching process and practice teacher dimensions were actualized "Fairly".

© 2013 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Teaching practice curriculum, standards-based evaluation model, program evaluation.

Extended Summary

Purpose

The main purpose of this study is to evaluate the teaching practice curriculum in view of the standards-based evaluation model. In line with this general purpose, answers to the following question were sought:

What are the standards and actualization level of standards in the: objectives, content, learning-teaching process, evaluation, practice teacher, and university practice teacher dimensions of the teaching practice curriculum?

²Corresponding author's address: Mevlana University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Konya, Turkey.

Telephone: 444 42 43 / 12 11

Fax: +90 (332) 241 11 11

e-mail: eyesilyurt@mevlana.edu.tr, etemyesilyurt@gmail.com

Method

The singular descriptive model was used in the study. The population of the study consisted of practicing teacher candidates and university practice teachers from education faculties located in the Eastern and Southeastern Turkish provinces of Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya and Ağrı, and practice teachers working at Directorates of National Education in these provinces. A total of 2,075 individuals were included in the study population, 1,668 of whom were practicing teacher candidates, 274 practice teachers, and 133 university practice teachers. The sampling method used in the study was “simple random sampling”. As the population comprises 2,075 individuals, and the sample 1,392 individuals, the sample represents 67.08% of the population.

Considering the views of experts in the field, the scale was formed in 6 dimensions: “Objectives”, “Content”, “Learning-teaching Process”, “Evaluation”, “Practice Teacher” and “University Practice Teacher”. After several steps, a draft scale with 134 draft standards was developed. The views of experts were obtained in turning the draft standards in the draft scale into standards. In light of their feedback, a new draft scale of 95 standard items in the six pre-specified dimensions was developed. The pilot study of this draft scale was implemented on 312 teacher candidates. The results of the pilot study showed that the reliability coefficients of the scale were Cronbach Alpha=.979, Bartlett= 59501.482 ($p=0.000$ and $df= 17955$) and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.850. The factor analysis in this study showed that the load factor values of the items were above .45.

In addition to Cronbach Alpha, the reliability of the scale was tested with parallel test, test retest and split half test reliability analyses. Parallel test reliability is the correlation between test scores obtained by the implementation of two similar forms that measure the same trait on the same group, either simultaneously or at different times. Split half reliability examines the consistency between the two halves of a test by looking at the scores obtained from them.

Frequencies and percentages were used to identify the personal characteristics of participants in the study. Views about the significance and actualization level of standards specified for the teaching practice curriculum were analyzed by using the arithmetic mean and standard deviation techniques. The second part of the scale that includes items on the significance and actualization level of standards acts as an equal interval scale. Regarding the significance of each standard item on the measurement tool, the grading was as follows: 5: Completely Important, 4: Fairly Important, 3: Partially Important, 2: Much Less Important and 1: Not Important. Regarding the actualization level of the standard items, the grading was as follows: 5: Completely Actualized, 4: Fairly Actualized, 3: Partially Actualized, 2: Slightly Actualized and 1: Not Actualized.

Results

The standards in the objectives dimension of the teaching practice curriculum which were specified in 16 items were rated “Completely Important” by the participants, and all of these standards were accepted to belong to the objectives dimension. Regarding the actualization level of the standards, participants agreed on the “Partially Actualized” level. They viewed 12 of the 15 standards in the content dimension of the teaching practice curriculum as “Completely Important”, and the remaining 3 as “Fairly Important”. The actualization level of the standards in the content dimension was “Partially Actualized” for the participants.

The 14 standards in the learning-teaching process dimension of the teaching practice curriculum were considered “Completely Important” by the participants and all of these standards were shown to belong to the learning-teaching process dimension. Participants were in consensus that the standards in this dimension were “Fairly Actualized”. They found the 14 standards in the evaluation dimension “Completely Important” and stated that the standards in the evaluation dimension were “Partially Actualized”.

The 18 standards in the practice teacher dimension was regarded as “Completely Important” and all of these standards were shown to belong to the practice teacher dimension. Participants agreed that the standards in the practice teacher dimension were “Fairly Actualized”. All of the 18 standards in the university practice teacher dimension were rated as “Completely Important” by the participants. They agreed that the

standards in the university practice teacher dimension of the teaching practice curriculum were *“Partially Actualized”*.

Discussion

The arithmetic means of the views about the importance of the standards in the objectives dimension of the teaching practice curriculum was between the 4.342-4.622 interval. The standards in the objectives dimension were seen as *“Completely Important”* and it was agreed that all of these standards should be in the objectives dimension. Views about the actualization level of standards had an arithmetic mean of 3.340, thus revealing that the standards in the objectives dimension were *“Partially Actualized”*. Results obtained from previous studies on this topic (Koç and Yıldız, 2010; Küçükyılmaz, 2010; Yazçayır, 2010) corroborate the findings of the present study about the actualization of the standards in the objectives dimension.

The arithmetic means of the views about the importance of 12 of the 15 standards in the content dimension of the teaching practice curriculum was between the 4.632-4.211 interval, thus showing that these standards were regarded as *“Completely Important”*. The statistical value of views on the 3 remaining standards was between 4.143-4.046, thus showing that these three standards were *“Fairly Important”*. This revealed that all of the standards in the content dimension indeed needed to be here. The arithmetic mean of the views on the actualization level of standards in the content dimension was 3.114, and these standards were found to be *“Partially Actualized”*. The research results obtained by Küçükyılmaz (2010) and Yazçayır (2010) are parallel to the results obtained here about the actualization level of the standards in the content dimension.

The arithmetic means of the views about the importance of the standards in the learning-teaching process dimension of the teaching practice curriculum was between the 4.589-4.303 interval. The standards in the learning-teaching process dimension were thus viewed as *“Completely Important”* and all of these standards were shown to be in the learning-teaching process. The standards in this dimension were *“Fairly Actualized”*. Karamustafaoğlu and Akdeniz (2002) and Küçükyılmaz (2010) also obtained results which corroborate those reached in this study about the actualization level of the standards in the learning-teaching process dimension.

The standards in the evaluation dimension of the teaching practice curriculum were found to be *“Completely Important”*. This shows that all of the standards in the evaluation dimension indeed belong to this dimension. The standards in the evaluation dimension were found to be *“Partially Actualized”*.

The standards in the practice teacher dimension of the teaching practice curriculum were regarded as *“Completely Important”* by the participants, thus showing that all of these standards belong in the practice teacher dimension. The arithmetic mean of the views on the actualization level of the standards in this dimension was 3.478. This reveals that the standards in this dimension did not actualize at a high level. Results obtained from previous studies on this topic are parallel to those obtained in this study.

The arithmetic means of the views about the importance of the 18 standards in the university practice teacher dimension of the teaching practice curriculum was between the 4.583-4.415 interval and the standards were considered *“Completely Important”*. This revealed that all of the standards in the university practice teacher dimension indeed belonged in this dimension. The arithmetic mean of the views on the actualization level of standards was 3.359. This showed that the standards in the university practice teacher dimension were *“Partially Actualized”*.

The following recommendation can be made in light of the results of this study: Standards developed in the objectives, content, learning-teaching process, evaluation, practice teacher and university practice teacher dimensions of the teaching practice curriculum should be carefully considered and followed in teaching practice courses by all stakeholders of the teaching practice curriculum, particularly by teacher candidates, university practice teachers and practice teachers.

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli Değerlendirme Modeli Işığında Değerlendirilmesi¹

Etem Yeşilyurt² ve Çetin Semerci³

²Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Konya, Türkiye, ³Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Bartın, Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 13.03.2012

Düzeltilmiş hali alındı

20.05.2012

Kabul edildi 26.05.2012

Çevrimiçi yayınlandı

10.04.2013

ÖZET

Bu araştırma, standart temelli değerlendirme modeli ışığında öğretmenlik uygulaması öğretim programının; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı boyutlarına ilişkin standartları ve bu standartların gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tekil tarama modelinden yararlanılarak yürütülen araştırmanın evrenini, Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan; Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerindeki eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan uygulama öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları ile bu illerin milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak "basit rastlanısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi" seçilmiş ve evrendeki 2075 bireyin 1392'si örnekleme içerisinde yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme sürecine uygun olarak 95 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Birkaç aşamadan sonra 134 taslak standart maddeden oluşan taslak ölçeğin pilot uygulaması 312 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa=.979, Bartlett= 59501.482 (p=0.000 ve df= 17955) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.850 ve ölçeğin faktör yük değerlerinin .45'in üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin; test tekrar test, benzer test ve iki yarı test güvenirlik analizleri de yapılmıştır. Veriler, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda amaç boyutuna yönelik 16, içerik boyutuna yönelik 15, öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik 14, değerlendirme boyutuna yönelik 14, uygulama öğretmeni boyutuna yönelik 18, uygulama öğretmeni boyutuna yönelik 18 olmak üzere toplamda 95 standart belirlenmiştir. Ayrıca amaç, içerik, değerlendirme, uygulama öğretim elemanı boyutlarındaki standartların "Kısmen" derecesinde; öğrenme-öğretme süreci ve uygulama öğretmeni boyutlarındaki standartların "Oldukça" derecesinde gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmıştır.

© 2013 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı, Standart Temelli Değerlendirme Modeli, Program Değerlendirme.

Giriş

Öğretmenlik uygulaması; öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve becerileri okul ve sınıf ortamında uygulamaya koyup geliştirdikleri, mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıkları, elde ettikleri bilgi ve becerileri somut uygulamaya koydukları bir derstir. Genel olarak ele alındığında YÖK'e (1998) göre bu ders kapsamında; öğretmen adaylarının günlük plan hazırlaması, hazırlanan planı uygulaması, bu uygulamaların okuldaki uygulama öğretmeni, uygulama öğrencisi ve uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda planda ve uygulamada gerekli düzeltmelerin yapılarak gerekiyse uygulamanın tekrar edilmesi ve öğrencilerin zaman içerisindeki çalışmalarını sistemli olarak bir araya getirerek adayların ürün dosyası hazırlamaları amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının edindiği teorik bilgi bir yandan öğretmenlik uygulama etkinlikleriyle değer kazanırken diğer yandan bu etkinlikler öğretmen adaylarının yeni şeyler öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan, öğretmenlerin hizmet öncesi

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Çetin Semerci danışmanlığında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Etem Yeşilyurt tarafından 2010 yılında hazırlanan "Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi" isimli doktora tezi temel alınarak üretilmiştir

²Sorumlu yazarın adresi: Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye.

Telefon: 444 42 43 / 12 11

Faks: +90 (332) 241 11 11

e-posta: eyesilyurt@mevlana.edu.tr, etemesilyurt@gmail.com

eğitimlerinde almış oldukları teorik bilgi ile uygulama arasında köprü, öğretmenlik uygulama dersleri aracılığıyla daha kolay kurulmaktadır (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005).

Konula ilgili olarak yurt içinde (Azar, 2003; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gürbüz, 2006; Kılıç, 2006; Koç, 1998; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Sılay ve Gök, 2004; Şişman ve Acat, 2003; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008) ve yurt dışında (Chen and Mcnamee, 2006; Edith and Samuel, 2009; Kyed, Marlow, Miller, Owens, ve Sorenson, 2003; Lambe and Bones, 2007; Lin, 2006; Maheady, Jabot, Rey and Pendl, 2007; Mueller ve Skamp, 2003; Nettle, 1998; Overten, 2008; Poulou, 2007; Ruskamp, 2009; Sivan and Chan, 2003; Smith ve Sela, 2005; Şahin, 2006) yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlik uygulaması öğretim programının hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli kısmını oluşturduğunu, bu programın öğretmen adaylarının yeni bilgi ve beceri kazanmasında önemli görüldüğünü ve adaylar üzerindeki olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel anlamda konu ele alındığında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen eğitimi alanındaki olumlu değişim ve gelişmeye rağmen, kuramın uygulamaya dönüştürülme genel amacının taşıdığı öğretmenlik uygulaması öğretim programında problemler yaşanmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları oldukça kısa ve dünyadaki gelişmeleri izlemeyen son derece geleneksel ve verimsiz bir şekilde geçmektedir (Selçuk, 2001, 5). Öğretim elemanı kadrosundaki sıkıntılar, okulların fakültelerle işbirliğine sıcak bakmaması, öğretmen adayı sayısının fazlalığı, gelişmemiş yörelerde açılan eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına deneyim yaptıracak okul bulma sıkıntısı, okul yönetimi ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin uygulamalara zorluk çıkarması gibi durumlar kuram ve uygulama birlikteliğini güçleştirmektedir (Okçabol, 2005, 275).

Öğretmen yetiştirmekten sorumlu eğitim fakültelerinin bazılarında akademik personelin yetersiz olması ve öğretim elemanlarının iş yükü fazlalığı da öğretmen adaylarının kuram-uygulama eksikliğini körüklemektedir (Kızılçaoğlu, 2005, 139). Öte yandan Azar (1998, 1) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında etkin bir şekilde yetiştirilmemesini eğitim sisteminin en önemli sorunları arasına almıştır. Demircioğlu (2008, III) bu problemlerin yaşanmasında aday öğretmenlere yönelik, fakültelerde ve uygulama okullarında rehberlik yapan bazı öğretim elemanlarının ve bazı uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması dersleri hakkında yeterli bilgilerinin olmamasını da bu husustaki en önemli en önemli problemlerden biri olarak göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının diğer sorunları arasında; uygulama süresinin yetersiz olması, aday öğretmenlerin farklı öğretmenler yerine tek bir uygulama öğretmenine bağlı kalmaları, uygulamaların öğretmenlik deneyimi olan eğitim bilimlileri öğretim elemanları yerine ilgili bölümlerin uygulama yapılan okul düzeyinde öğretmenlik deneyimi bulunmayan elemanlarınca yapılması da yer almaktadır (Yılman, 2006, 338). Bu sonuçlar öğretmenlik uygulaması öğretim programı bağlamında yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak bir öğretim programı hakkında daha kesin ve bilimsel sonuçlara ulaşmak, ilgili öğretim programının program değerlendirme modelleri aracılığıyla değerlendirilmesini gerektirmekte, bu durum program değerlendirmenin önemine işaret etmektedir.

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10). Eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş birçok program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Stake tarafından geliştirilen Standart Temelli Değerlendirme Modeli’de program değerlendirme modelleri içerisinde yerini almıştır.

Standart Temelli Değerlendirme Modeli

Standart, Richardson (1994) tarafından “Bir otorite, gelenek ya da ortak bir anlayış tarafından belirlenmiş, izlenmesi gereken bir model ya da örnek” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım tüm otoritelerce kabul edilen ilk tanımdır (Akt: Adıgüzel, 2008, 4). Ulusal meslek standartları kurumu ise standardı; bir mesleğin başarıyla icra edilmesi için yapılması gereken görev ve işlemler, sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ile sergilenmesi gereken tutum ve davranışları gösteren asgari normlar (Bilimşurası, 2009) olarak

tanımlamaktadır. Bu bağlamda standart temelli değerlendirme (STD) modeli, öğretim programına yönelik belirlenen standartlara göre ilgili programın değerlendirilmesinde yardımcı olmaktadır.

Standartlara dayanan STD modeli, alanda kabul gören önemli değerlendirme modellerinden birisidir. Bu değerlendirme modelinde, standartların açık şekilde ortaya konulması gerekmektedir. STD modeline göre yapılan bir değerlendirmede en önemli soru, "Ölçme aracında yer alan sorular veya standartlar, programın amaçlarına uygun mudur veya bunlara odaklanmakta mıdır?" sorusudur. Bu değerlendirme modelinde kapalı ve açık uçlu sorular sorulabilir. Çünkü açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, kapalı uçlu soruların altında yatan nedenleri ortaya koyması açısından önemlidir. Bu nedenle değerlendirme ölçeğinde açık ve kapalı uçlu sorular birlikte yer almalıdır. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler standart olarak kabul edilirken, açık uçlu sorulardan elde edilen veriler üzerinde en fazla durulan yerler veya durumlar da standart olarak kabul edilebilir.

Standart temelli değerlendirmede, standartlar, değerlendirme yapmak ve yapılan değerlendirmenin kalitesini (niteliğini) artırmak için gerekli öğelerdir. Bu noktada değerlendirmede kullanılacak standartlar yazılı veya yazılı olmayan şekilde olabilir, ancak bu standartlar değerlendirme kapsamında yer alan kişiler tarafından bilinmelidir. Bunun yanı sıra formal değerlendirmenin profesyonel (yazılı) standartlarla ölçülmesi daha güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. STD modeli, programın kalitesini ortaya çıkarmada yüksek oranda akılcı bir model olmasına rağmen aynı oranda sezgisel bir model değildir. Bu durumun gerekçeleri arasında standartların güvenilirlik ve geçerliklerine yönelik endişeler yer almaktadır.

Değerlendirmede kullanılan standartlar ve değerlendirmeye ilişkin diğer faktörler her zaman mükemmel olmayabilir. Öte yandan kaynaklar (literatür) gerçek standartların ayrıntılı belirlenmesine fırsat vermeyebilir. Örneğin ihtiyaçlar ve amaçlar bağımsız çalışmalardan ziyade program geliştirme sürecinde oluşmaktadır. Standartlar oluşturulurken yalnız kontrol listesini takip etmek ya da taramak yeterli değildir. Bunun yanı sıra şartlar izin verdiği kadar değerlendirmenin amaçları açık olmalıdır. STD modeli, değerlendirmenin ilgili öğretim programının amaçlara ulaşip ulaşmadığını ortaya koymak için yapıldığı zaman daha doğal (gerçekçi) sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda değerlendirmecilerin, değerlendirme için en uygun standartları oluşturmaları ve hedefleri belirmeleri gerekmektedir. Bu noktada STD modelinin bu yönlü bir yandan öğretim programlarının içeriklerini oluşturmaya yardımcı olurken diğer taraftan beraberinde çeşitli sorunları da getirmektedir.

Program değerlendirme uzmanlarının değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında en üst sırada, değerlendirmede subjektifliği ön plana çıkaran ve bir hastalık olan ön yargılar gelmektedir. Değerlendirmeci konumunda olan kişiler genel olarak ön yargıyla nasıl mücadele edileceği hakkında kısmen de olsa bilgi sahibidirler. Diğer insanlar gibi değerlendirilmeciler de ön yargılı olabilirler, fakat onlar için en zor şey, ön yargıları tanımlamak ve onu sınırlandırmaktır. Profesyonel değerlendirilmeciler ön yargılar hakkındaki soru ve sorunlarını ortaya çıkarmaya çalışır ve ön yargının etkilerini tanımlamak için bir takım yöntemler kullanırlar. Bu nedenle değerlendirme sürecinde her şey olabildiğince açık hale getirilmeli; ön yargılar incelenerek ve tanımlanarak, bunlara yönelik farkındalık oluşturulmalıdır. Bu durum bir yandan değerlendirmenin objektifliğine katkı sağlamakta öte yandan değerlendirme sürecini planlamaya, standardizasyona, ölçek geliştirmeye, ön uygulamaya ilişkin bütçenin en uygun şekilde tahsis edilmesine hizmet etmektedir. Bu bağlamda ön yargıların değerlendirme sürecinde dışarıda kalması, değerlendirme konusuyla ilgili standartların geliştirilmesine bağlıdır. STD modeli, aşamalı olarak birbirini takip eden süreçlerden (aşamalardan) meydana gelmekte, bu süreçlerin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır.

1. Katılımcı ihtiyaçları: Bu süreçte, programı ilgilendiren veya programdan etkilenen kişilerin ve paydaşların ihtiyaçları göz önünde tutulmaktadır. Bu bağlamda programların genellikle programdan gerçek yararlanıcı konumunda olan öğrencilere hizmet sunmak için değerlendirilmektedir. Bu hizmetler (değerlendirme) alıcıların (katılımcıların/öğrencilerin) ihtiyaçlarını belirlemek için tasarlanmış olup program tasarımcıları bu ihtiyaçlar üzerinde çalışmaktadırlar. Değerlendirmeciler bu ihtiyaçların bazılarını tespit ederken, en önemli ihtiyaçları belirlemede, bazı durumlarda başarısız olabilirler. Bu nedenle değerlendirilmeciler, ihtiyaçların belirlenmesini ve seçimini formal ve informal yolların ikisini de kullanarak değerlendirmelidirler.

2. Programın amaçları (hedefleri): Amaçlar (hedefler), programın varmak istediği durumlara işaret etmektedir. Programın amaçları genellikle formal bir dille ifade edilmektedir. Hedeflere bütüncül bakış açısıyla yaklaşılmalı ve hedefler sponsorların, program geliştirme gurubunun, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin, hükümetin, muhalefetin ve halkın beklentilerine cevap verici nitelikte olmalıdır.

3. Değerlendirme standartları: Standart, her hangi nesne veya aktiviteye ilişkin gerekli olan bir özelliği ifade etmektedir. Standartlar, değerlendirme veya her hangi bir durum için bir temel oluşturur. Standart, liyakat (yaraşırılık) veya başka bir düzey arasındaki bir kriter farklılığının göstergesi veya miktar olarak seviyesidir. Belirli bir performans veya bir örnekler dizisi standart olarak kullanılabilir. Standartlar sembollerini kategorize etmekten ziyade, kriterlere dayalı düşünmenin bir parçasıdır. Bazı değerlendirilmeciler standartları, değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olarak görmektedir.

4. Sentez ağırlıkları: Sentez, niteliğe ilişkin bir değerlendirme yapmak için bilgilerin beraberce ele alındığı bir süreçtir. Niteliğe ilişkin karar vermede bir delilin her bir parçasının önemi, ona verilen ağırlıkla ilgilidir. Bu ağırlık istatistiksel veya izlenimsel olabilir. Ağırlığa verilen değerler sonuçlarda gösterilmesi yaygın değildir.

5. Katılımcı ve personellerin performansı: Değerlendirmenin performansı, genellikle program paydaşlarının ve katılımcıların performansı anlamına gelmektedir. Performans, toplam başarıyı gösteren bir takım envanterlerle veya yeterlikteki değişiklikleri gösteren bir takım testlerle ölçülebilir. STD modelinde, programın niteliği (kalitesi, işlevselliği) belirlenirken, performans standartla karşılaştırılabilir.

6. Program maliyeti: Program maliyeti; çalışanlar, araç-gereçler ayrıca programın gerçekleşmesi için gerekli ihtiyaçların karşılanması gibi birçok şeyi içermektedir. Kaynaklar bu yolla kullanıldığı için vazgeçilen fırsat maliyetleri, aynı zamanda programın maliyetini oluşturmaktadır. Değerlendirme planında yer almayan ancak değerlendirme süreci içerisinde ortaya çıkan beklenmedik faktörlerden dolayı program maliyetini hesaplamak oldukça zordur.

Yukarıda belirtilen bu aşamaların tamamı, değerlendirme çalışmasının her bir kategorisinde yer alabilir. Ancak ilgili aşamalar planlama, veri toplama, analiz ve yorumlama aşamaları şeklinde kategorileştirilebilir. STD modelini dikkate alarak değerlendirme yapan bir değerlendirmeci, değerlendirme sürecinde aklına yeni bir fikir gelse dahi, bu fikir etrafında yeni bir çalışma başlatabilir. Ancak araştırma sorununu, ilkelerini, standartlarını ve veri toplama yöntemini değiştirmemelidir. Ayrıca STD modelini uygulayan gurupta yer alan üyeler değerlendirme yapmak için gerekli yeteneğe sahip olmalı ve birlikte hareket etmelidir.

STD modelinde standartlar önceden belirlenmeli veya betimlenmelidir. Değerlendirmeciler standartları oluştururken programın ögesi olan paydaşlara, personele, meslektaşlara, katılımcılara ve yararlanıcılara sorular sorarak bilgi alabilir. STD modelinde değerlendirmeciler, değerlendirme sürecinde yeni standartların aniden ortaya çıkmasını istemezler. Bazı durumlarda değerlendirmeci konumunda olan kişiler, standart oluşturma ve belirleme açısından diğer kişilere göre daha bilgili konumda olabilir. Bu nedenle ilgili standartların oluşturulmasında temel sorumluluk değerlendirmeciye aittir. Ancak standartların oluşturulmasında ve kullanılmasında yasalara ve ihtiyaçlara uygun hareket edilmelidir.

İhtiyaç, insanların tatmin olması için gerekli olan şeylerin yokluğudur. İnsanların sayısız ihtiyaçları vardır ve insanlar eğitim, eğitim eşitliği, uyuma, yeme, hava, yaşama vb. ortak ve temel ihtiyaçlara sahiptir. Değerlendirmecinin, insanların neye ihtiyaç duyduğunu bazen de niçin ihtiyaç duyduğunu bilmesi önemlidir. İhtiyaçların fazla olması nedeniyle değerlendirmecinin hangi ihtiyacın öncelikle karşılanacağına karar vermesi bazı durumlarda zordur. Bu noktada standartlar, ihtiyaçların ortak çatıda toplanmasına yardımcı olmaktadır. İhtiyaçların giderilmesinde amaçların yeri ve önemi büyüktür. Bu bağlamda standartlar amaçlar gibidir. Diğer bir deyişle programın amaçları (hedefleri) bu programın standartları gibidir. Standartlar objektif, net ve belirgin olmalıdır.

Amaçların, standartların, ihtiyaçların, performansın ve hedef davranışların ölçülmesi, program değerlendirme uzmanlarının kolaylıkla yapacağı iş değildir. STD modelini kullanarak değerlendirme yapan bir değerlendirmeci, ihtiyaç ve amaç belirleme kadar değerlendirme maliyetinin hesaplanmasında da zorluk yaşayabilir. Bunun yanı sıra değerlendirmeci, parasal maliyetlerin yanında psikolojik ve fırsat maliyetlerini de gözetlemek durumundadır. Bu nedenle standart temelli çalışmaların en iyisinde bile parasal giderler dikkate alınarak değerlendirme süreci ayarlanmalıdır. Öte yandan STD modeli için oldukça fazla sayıda ve değişik pozisyonda olan kişilerden elde edilen verilerden standartlar oluşturabilir. Diğer bir deyişle bir performansı değerlendirmek için tekrarlanan gözlemlerle elde edilen bilgilere ihtiyaç vardır. STD modeline göre, profesyonel bir değerlendirme çalışmasının en büyük eksikliği geçerliğin düşüklüğüdür. Değerlendirmeci, zaman yetersizliği ve bilgi eksikliği bakımından standartları tek başına oluşturamayabilir. Bu konuda uzmanlardan alınan yardım standartların geçerliği yükseltebilir. (Stake, 2004, 57-83).

STD modelinin kullanılması için öncelikle standartların geliştirilmesi gerekmektedir. Ulusal Bilgi Standartları Örgütü'ne (NİSO, 2004; Akt: Adıgüzel, 2008, 20-21) göre, standartlar beş aşamada geliştirilmektedir:

- 1. Standardın kuramsal temelini oluşturulması:** Bireylerin izlemesi gereken yönergeler niteliğinde olan standartlar, program süreci içerisinde ve sonunda bireylerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu bakımdan standartların geliştirilmesi süreci, program geliştirme sürecine benzer şekilde ihtiyaçların belirlenmesiyle başlamaktadır. Ortaya çıkan bu ihtiyaçların güncel ihtiyaçlarla bağlantısı kurularak ortaya standardın temelini oluşturacak düşünceler çıkarılır. Standartları oluşturacak bu düşüncenin sorunları çözmeye ve gereksinimleri karşılamaya yönelik olması gerekmektedir.
- 2. Kuramsal temelin tartışılması:** İhtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan düşünceler bu aşamada standart olabilirliği üzerinde çeşitli kurum, kuruluş ve uzmanların da desteğiyle tartışmaya açılır. Bu tartışmalar ışığında standartları geliştirme ve oluşturmadan sorumlu bir kurul oluşturulur. Bu kurul tartışmalarda gündeme getirilen sorunları ve önerileri de dikkate alarak standartları şekillendirmeye çalışır.
- 3. Kurul çalışmaları:** Standart oluşturmadan sorumlu kurul, tartışmalardan çıkan sorunlar ve öneriler doğrultusunda çalışmalarına hız verir. Standart geliştirme çalışmaları uzmanlık ve belli bir zaman gerektirir. Bu süreç içerisinde kurulun bilgi toplaması ve bu bilgileri etkin olarak kullanması oldukça önemlidir. Çünkü standartların kuramsal hiçbir eksikliğinin olmaması ve yanlış kararlara yol açmaması gerekir. Bu nedenle standart oluşturma süreci, sıkıcı ve uzun süreli olabilmektedir. Bu süreç sonunda kurul tarafından ortaya taslak olarak bir standartlar listesi çıkarılır.
- 4. Ortak görüş sağlanması:** Standart geliştirme çalışmaları sonucu ortaya çıkan standartlar tüm toplumu ilgilendirdiğinden bu süreçte ortak bir anlayış tarafından oluşturulan standartlara tüm kurum, kuruluş ve uzmanların desteğinin sağlanması oldukça önemlidir. Kurulun oluşturmuş olduğu taslak

standartların tüm bu katılımcılara duyurulması, tartışılması ve varsa önerilerle desteklenmesi, standartlar topluma duyurulmadan önce yapılması gereken işlemlerdir.

5. **Standartların kabulü ve kullanılması:** Ulusal Bilgi Standartları Organizasyonu tarafından onaylanan standartlar kitle iletişim araçları ile topluma duyurulur. Standartlar herkes için kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olmalıdır. Standartların gereksinimlerdeki değişime göre sürekli olarak iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik uygulaması öğretim programının çeşitli öğelerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ancak öğretmenlik uygulaması öğretim programının; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarına yönelik standart geliştirme ile bu standartlara göre öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın, alandaki eksikliği giderebileceği ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi çabalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, program geliştirme ile öğretmen yetiştirme öğretim programları alanında çalışan araştırmacılar için somut veri oluşturmada, ileride yapılacak araştırmalara yön vermede ve veri sağlamada, dünyada ve Türkiye’de eğitim alanındaki gelişmelere dayalı olarak zaman içerisinde güncelleştirilebilecek öğretmen eğitimi öğretim programı standartlarına temel olması bakımından önem taşımaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlik uygulaması öğretim programını standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının;

1. Amaç,
2. İçerik,
3. Öğrenme-öğretme süreci,
4. Değerlendirme,
5. Uygulama öğretmeni,
6. Uygulama öğretim elemanı boyutlarına ilişkin standartlar ve bu standartların gerçekleşme düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda; ilgilenilen olay, madde, birey, gurup, kurum, konu vb. birim ve duruma ilişkin değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1999, 79). Bu araştırmada tekil tarama modeliyle, uygulama öğretmeni adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik geliştirilen standartların önem ve gerçekleşme dereceleri betimlenmiştir.

Evren

Araştırmanın evrenini Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı illerindeki eğitim fakültesi bünyesinde yer alan uygulama öğretmeni adayları ve uygulama öğretim elemanları ile bu illerin milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan iller seçilirken, bu illerde yer alan eğitim

fakültelerinin dördüncü sınıfında öğrencisi olan, fakülteye giriş puanları açısından sözel, sayısal ve eşit ağırlık puanları dikkate alınarak her üç grubu temsil eden ve ortak lisans programları bulunan eğitim fakülteleri ile bu illere ulaşım kolaylıkları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma evreninde 1668 uygulama öğretmen adayı, 274 uygulama öğretmeni, 133 uygulama öğretim elemanı olmak üzere toplam 2075 kişi yer almaktadır.

Örneklem

Araştırmada, örnekleme yöntemi olarak “basit rastlanstısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi” seçilmiştir. Bu yöntemin seçilme gerekçelerini evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığının olması (Balci, 2001, 95), örnekleme giren bireylerin yerine başka bireyleri koymadan örneklemin seçilmesi (Aziz, 2008, 51) ve evrendeki tüm bireylerin eşit seçilme şansına sahip olması (Karasar, 1999, 113) oluşturmuştur. Evrende yer alan öğretmen adaylarından 1347’sinden dönüt alınmış ve 1093 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem içerisindeki bireylerin demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Uygulama öğretmen adayları, öğretim elemanları ve öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler

Demografik Değişkenler		Uygulama Öğretmen Adayı		Uygulama Öğretim Elemanı		Uygulama Öğretmeni	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet							
1	Kadın	444	40.6	4	7.5	113	45.9
2	Erkek	649	59.4	49	92.5	133	54.1
Program / ABD / Branş		n	%	n	%	n	%
1	Sınıf Öğretmenliği	346	31.6	10	18.9	93	37.8
2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	235	21.5	11	20.7	48	19.5
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	263	24.1	7	13.2	52	21.2
4	Türkçe Öğretmenliği	249	22.8	10	18.9	53	21.5
5	Eğitim Bilimleri	-	-	7	13.2	-	-
6	Diğer	-	-	8	15.1	-	-
Fakülte / İl		n	%	n	%	n	%
1	F.Ü. Eğitim Fakültesi / Elazığ	176	16.1	4	7.5	32	13.0
2	E.Ü. Eğitim Fakültesi / Erzincan	171	15.6	18	34.0	49	20.0
3	A.Ü.K.K.Eğitim Fakültesi/ Erzurum	206	18.9	8	15.1	50	20.3
4	D.Ü. Z.G. Eğitim Fak. / Diyarbakır	170	15.6	11	20.8	37	15.0
5	İ.Ü. Eğitim Fakültesi / Malatya	198	18.1	4	7.5	44	17.9
6	A.İ.Ç.Ü. Eğitim Fakültesi / Ağrı	172	15.7	8	15.1	34	13.8
Kıdem		n	%	n	%	n	%
1	1-5 Yıl	-	-	6	11.3	23	9.3
2	6-10 Yıl	-	-	6	11.3	49	19.9
3	11-15 Yıl	-	-	8	15.1	65	26.6
4	16-20 Yıl	-	-	7	13.2	38	15.4
5	21-25 Yıl	-	-	11	20.8	22	8.9
6	26 Yıl ve Üzeri	-	-	15	28.3	49	19.9
Genel Toplam		1093	100.0	53	100.0	246	100.0

Uygulama öğretmenlerinin 267’sinden dönüt alınmış ve 246 ölçek değerlendirme kapsamına alınırken, uygulama öğretim elemanlarının 53’ünden dönüt alınmış ve ölçeklerin tamamı değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2075 bireyin, örneklemini 1392 bireyin oluşturması bakımından örneklem evrenin %67.08’ini temsil etmektedir. Balci (2001, 107), %2 tolerans gösterilebilir hata için 5000 bireyin yer aldığı bir evrenden 1622 bireyin örneklem içerisinde yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak araştırmanın amacı doğrultusunda uygulama öğretmen adayı, öğretmeni ve öğretim elemanlarına yönelik olarak demografik bilgilerin ayrı ancak maddelerin aynı olduğu bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları uzman kişilerin önerileri de dikkate alınarak “Amaç”, “İçerik”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “Değerlendirme”, “Uygulama Öğretmeni” ve “Uygulama Öğretim Elemanı” olmak üzere toplam altı boyuttan oluşturulmuştur.

Alanyazın incelemesi sonucunda 374 maddeden oluşan taslak standart madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak standart maddelerine “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Öğretmen Eğitimi Dizisi, 1998” kapsamında yayımlanan “Fakülte-Okul İşbirliği” adlı kaynak temel oluşturmuştur. Özellikle kapsam açısından yukarıda belirtilen boyutlara yönelik standart eksikliklerini minimize etmek amacıyla “Öğretmenlik Uygulaması” dersinden sorumlu olmuş veya olan 10 uygulama öğretim elemanı ve 28 uygulama öğretmeni ile bu dersi alan 21 uygulama öğretmen adayından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bilgi alınmıştır. Elde edilen bu bilgilerden yola çıkılarak 63 taslak standart madde daha oluşturulmuş ve bu maddeler taslak standart madde havuzuna eklenerek toplamda 437 taslak standart madde elde edilmiştir. Bu havuzdaki taslak standart maddelerin aynı ve benzer özellik taşıyanları birleştirilerek 273 taslak standart maddeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Bu taslak ölçekte yer alan taslak standart madde sayısı tez danışmanı ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda azaltılmıştır. Elde edilen bu taslak ölçek yine aynı kişilerin incelemesine sunularak, yapılan öneriler doğrultusunda 134 taslak standart maddeden oluşan yeni bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Bu taslak ölçekte yer alan taslak standartların standartlaştırılması ve gerekliliği hakkında uzman kişilerden görüş alınmıştır.

Ölçek, standart geliştirme konusunda tez hazırlayanlar, öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu olmuş veya olan öğretim elemanları, konu hakkında bilimsel kitap ve makale yazarları ile alanda uzman kişiler başta olmak üzere birebir ve e-mail yoluyla toplam 77 öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve 41 öğretim elemanından dönüt alınmıştır. Bu yöntemin takip edilmesinin bir nedenini de taslak ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmaya çalışılmasıdır. Çünkü Büyüköztürk (2007, 168-169), bir testin kapsam ve görünüş geçerliğinin uzman görüşleriyle değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Alınan dönütler ışığında araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan altı boyuta yönelik toplam 95 standart maddeden oluşan yeni bir taslak ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek alanında uzman beş dilbilgisi uzmanının görüşlerine sunulmuş ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı maddeler dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından yeniden düzenlenmiştir. Bu işlem sonrasında 95 standart maddeden oluşan taslak ölçek Fırat ve Gazi üniversitelerinden alanında uzman olan iki Prof. Dr. ve bir Doç. Dr. olmak üzere üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve özellikle kapsam geçerliği açısından “yeterli”, “orta düzeyde yeterli” ve “yetersiz” şeklinde görüş istenmiştir. Alınan dönütlerden, taslak ölçeğin tamamına yönelik kapsam geçerliğinin “yeterli” olduğu yönünde bir sonuç ortaya çıkmış ve taslak ölçeğin pilot (ön) uygulaması aşamasına geçilmiştir.

Taslak ölçeğin pilot uygulaması 2008-2009 akademik yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ve araştırma kapsamına alınmayan son sınıf öğretmen adayları ile aynı üniversitenin sosyal ve fen bilimleri enstitüleri tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören toplam 312 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa=.979, Bartlett= 59501.482 (p=0.000 ve df= 17955) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.850 şeklindedir. Tavşancıl (2006, 50) örneklemeden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanmasında KMO sonucunun 1’e yakın olmasının mükemmel, .80’den yukarı olmasının ise çok iyi olduğunu belirtmektedir.

KMO sonucunun Kalaycı’ya (2006, 322) göre .50’den, Büyüköztürk’e (2007, 126) göre ise .60’dan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucu taslak ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .45’in üzerinde olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin .552 ile .794 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Faktör yük değerinin .45 ve üzerinde olması seçim için iyi bir ölçüt (Büyüköztürk, 2007,124) ve Cronbach Alfa değerinin .80’den büyük olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu (Kayış, 2006, 405) göstermektedir. Ayrıca asıl uygulama

tamamlandıktan sonra ölçeğin faktör analizi ile güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış, Alfa=.982 ve maddelerin faktör yük değerlerinin .444 ile .694 arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa güvenilirliğinin yanı sıra benzer (paralel) test, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirliği analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Benzer test, test tekrar test ve iki yarı test güvenilirlik analiz sonuçları

Kişisel Değişkenler					
Cinsiyete Göre Dağılım			n	%	
1	Kadın		17	51.5	
2	Erkek		16	48.5	
Programlara Göre Dağılım					
1	Felsefe Grubu Öğretmenliği		15	45.5	
2	Coğrafya Öğretmenliği		18	54.5	
Toplam			33	100.0	
Benzer Ölçekler Arasındaki Korelasyon Matrisi					
Ölçekler		Ölçek 1 (E. Yeşilyurt)	Ölçek 2 (A. Kılıç)	Ölçek 3 (R. Özkılıç, A. Bilgin ve H. Kartal)	
Ölçek 1 (E. Yeşilyurt)	r	1	-.502*	.341*	
	p	-	.020	.037	
	N	33	33	33	
Ölçek 2 (A. Kılıç)	r	-.502*	1	-.112	
	p	.020	-	.535	
	N	33	33	33	
Ölçek 3 (R. Özkılıç, A. Bilgin ve H. Kartal)	r	.341*	-.112	1	
	p	.037	.535	-	
	N	33	33	33	
Test Tekrar Test Sonuçları ve Arasındaki Korelasyon Matrisi					
Testler	\bar{x}	SS	Test Tekrar Test 1	Test Tekrar Test 2	
Test Tekrar Test 1			r	1	.852*
	3.10	.468	p	-	.030
			N	33	33
Test Tekrar Test 2			r	.852*	1
	3.30	.502	p	.030	-
			N	33	33
r: Pearson Korelasyon Katsayısı			*p<0.05		
N: Kişi Sayısı					
Ölçeğin İki Yarı Test Sonuçları ve Arasındaki Korelasyon Matrisi					
Yarı Testler	Madde Sayısı	\bar{x}	SS	Spearman Korelasyon Sonuçları	
				r	p
Tek numaralı maddeler	48	3.09	.477	.994*	.000
Çift numaralı maddeler	47	3.10	.463		
r: Spearman Korelasyon Katsayısı			**p<0.01		
N: Kişi Sayısı					
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları					
Genel		SÖD		SGD	
.984		.990		.987	

SÖD: Standardın Önem Derecesi, SGD: Standardın Gerçekleşme Derecesi

Verilerin Çözümlemesi

Ölçekte katılımcıların kişisel özelliklerinin (cinsiyet, program türü, görev yapılan ve kayıtlı olunan üniversite, bölüm, ABD, unvan, mesleki kıdem, brans) yer aldığı birinci bölüm, sınıflama özelliği taşıdığından dolayı katılımcıların bu özelliklerini istatistiksel olarak ifade edebilmek için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Nitekim Tavşancıl'a (2006, 12) göre, eğer bir ölçek sınıflama özelliği taşıyorsa, o ölçekten elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılabilir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik belirlenen standartlarının önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmen adayının kişisel değişkenleri dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleriyle analiz edilmiştir. Standartlarının önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin olan maddelerin yer aldığı ölçeğin ikinci bölümü eşit aralıklı ölçek özelliği taşımaktadır. Bu nedenle Tavşancıl'ın da (2006, 12) belirttiği gibi, eşit aralıklı ölçeklerden elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans teknikleriyle analiz edilebilir. Ayrıca standart sapma sonuçları 0.00-1.00 arasındaysa, ilgili madde veya boyut için katılımcı gurupları görüşlerinin birbirinden fazla uzak olmadığı, görüşler arasında tutarlığın ve paralelliğin yüksek bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programına yönelik belirlenen standartlarının önem ve gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracında standart maddelerine verilecek puanlar beşli likert türünde derecelendirilmiştir. Ölçme aracındaki her bir standart maddenin önem derecesine ilişkin olarak bu derecelendirme; 5: Tamamen Önemli, 4: Oldukça Önemli, 3: Kısmen Önemli, 2: Çok Az Önemli ve 1: Hiç Önemli Değil şeklindedir. Standart maddenin gerçekleşme derecesine ilişkin olarak ise bu derecelendirme; 5: Tamamen Gerçekleşti, 4: Oldukça Gerçekleşti, 3: Kısmen Gerçekleşti, 2: Çok Az Gerçekleşti ve 1: Hiç Gerçekleşmedi şeklinde derecelendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Amaç Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlik uygulaması öğretim programı'nın "amaç" boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler

M. No	A) Amaç Boyutuna Yönelik Standartlar Öğretmen adaylarını;	SÖD		SGD	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
1	Okul kurallarını öğrenmesi	4.599	.698	3.389	.905
2	Etkili iletişim becerisi kazanması	4.622	.671	3.426	.952
3	Ders planı yapma becerisi kazanması	4.342	.910	3.089	1.119
4	Ölçme ve değerlendirme aracı geliştirmesi	4.343	.886	3.047	1.092
5	Sınıf yönetimi stratejilerini etkili kullanması	4.558	.727	3.348	.980
6	Problem çözme ve öğretim becerisi kazanması	4.550	.754	3.378	.981
7	Meslek ve alan bilgilerini uygulamaya koyması	4.532	.768	3.436	1.025
8	Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarını öğrenmesi	4.567	.736	3.525	1.038
9	Alanıyla ilgili öğretim (ders) programını yakından tanınması	4.518	.748	3.391	1.052
10	Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi kazanması	4.461	.821	3.265	1.058
11	İdeal öğretmen tipi ile kendi özellikleri arasındaki farkı görmesi	4.428	.825	3.402	1.121
12	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının deneyiminden faydalanması	4.418	.853	3.293	1.148
13	Alan ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri açısından kendini sorgulaması	4.517	.745	3.404	1.068
14	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme ve öğretme stilleri kullanması	4.521	.793	3.285	1.043
15	Öğretmenlik mesleğinin sorunlarını görmesi, meslek hakkında deneyim kazanması	4.507	.797	3.433	1.076
16	Eleştirel, esnek ve çabuk düşünme ile muhakeme ve karar verme becerisi kazanması	4.489	.801	3.329	1.031
Genel Ortalama				3.340	.708

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan ve 16 maddede belirtilen standartlar katılımcılar tarafından "Tamamen Önemli" derecesinde nitelendirilmiş ve bu standartların tamamının amaç boyutunda yer alması gerektiği kabul edilmiştir. Standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.340 aritmetik ortalama ile "Kısmen Gerçekleşti" derecesinde birleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca standartların tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .708 olması, amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından tüm katılımcı gurupların görüşlerinin birbirine yakın olduğu, görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ve benzer görüşlerin ortaya çıktığını göstermektedir.

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlik uygulaması öğretim programı'nın "içerik" boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler

M. No	B) İçerik Boyutuna Yönelik Standartlar Öğretmen adaylarını;	SÖD		SGD	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
17	Ders sunumu yapması	4.632	.669	3.626	.992
18	Okul yönetim görevine katılması	4.046	1.062	2.740	1.198
19	Öğrenci başarısını değerlendirmesi	4.419	.836	3.186	1.090
20	Alanıyla ilgili öğretim programını tanınması	4.462	.822	3.346	1.070
21	Arkadaşlarının uygulamalarını gözlemlemesi	4.337	.864	3.368	1.169
22	Farklı sınıflarda dönüşümlü olarak uygulama yapması	4.360	.904	3.306	1.266
23	Öğretmenler, okul-aile birliği ve diğer toplantılara katılması	4.053	1.175	2.574	1.325
24	Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve örgüt yapısını tanınması	4.216	1.010	2.911	1.244
25	Bir öğrenciyi kişisel, sosyal, psikolojik vb. farklı yönleriyle tanınması	4.493	.812	3.232	1.120
26	Uygulama öğretmeninin ölçme ve değerlendirme tekniklerini incelemesi	4.382	.873	3.169	1.154
27	Ders dışı sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlemesi ve bu faaliyetlere katılması	4.211	1.021	2.837	1.265
28	Mevzuat (dilekçe, izin vb.) bilgisini, alan ve meslekle ilgili yönergeleri bilmesi	4.272	.984	2.993	1.207
29	Uygulama öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimini gözlemesi	4.445	.836	3.456	1.103
30	Okulun yönetimini, öğretmenlerini, çevresini, fiziksel özellik ve imkânlarını tanınması	4.366	.870	3.348	1.119
31	Farklı özelliklere sahip (gündüzlü, yatılı, birleştirilmiş, köy vb.) okullarda uygulama yapması	4.143	1.151	2.590	1.346
Genel Ortalama				3.114	.777

Katılımcılar tarafından, öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan 15 standardın 12'si "Tamamen Önemli", üç standart ise "Oldukça Önemli" görülmüştür. İçerik boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesi için katılımcılar ($\bar{X}=3.114$), "Kısmen Gerçekleşti" düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, bu boyuttaki standartlara öğretmen adaylarının istenilen düzeye ulaşamadıklarını ortaya koymaktadır. İçerik boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşler arasındaki standart sapma .777'dir. Bu durum katılımcı gurupların görüşlerinin birbirinden fazla uzak olmadığına, görüşler arasında tutarlılığın ve paralelliğin yüksek bulunduğu işaret etmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlik uygulaması öğretim programı'nın "öğrenme-öğretme süreci" boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler

M. No	C) Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Standartlar Öğretmen adaylarını;	SÖD		SGD	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
32	Etkinlikler hakkında rapor hazırlaması	4.303	.986	3.375	1.232
33	Ders sunumunda zamanı iyi kullanması	4.582	.709	3.532	1.058
34	Farklı öğretim araç-gereçleri kullanması	4.502	.789	3.280	1.109
35	Uygulama sürecine aksatmadan katılması	4.523	.763	3.564	1.095
36	Konuları açık ve anlaşılır bir dille sunması	4.589	.727	3.647	1.044
37	Ders sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi	4.530	.782	3.414	1.104
38	Ders sunumunda dersler arası ilişki (tematiklik) ilkesini kullanması	4.425	.808	3.294	1.079
39	Fiziksel görünüşü, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması	4.550	.774	3.737	1.104
40	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği ve iletişim içinde olması	4.462	.859	3.473	1.196
41	Yaptığı etkinlikleri teorik derslerdeki arkadaş ve öğretim görevlisiyle tartışması	4.334	.926	3.181	1.198
42	Öğrencilere destekleyici davranışlar sergilemesi ve onlara karşı empatik davranması	4.477	.831	3.506	1.124
43	Ders sunumunda öğrencileri motive edici kelimeler ile jest ve mimiklere yer vermesi	4.540	.753	3.624	1.085
44	Öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı (ipucu, pekiştirici, dönüt vb.) araçlara yer vermesi	4.560	.754	3.539	1.084
45	Ders sunumunda dönüt kullanarak konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini teyit etmesi	4.529	.796	3.520	1.096
Genel Ortalama				3.478	.774

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan ve 14 madde ile belirtilen standartların önem derecesi "Tamamen Önemli" görülmüş ve bu standartların tamamı öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.478 aritmetik ortalama ile "Oldukça Gerçekleşti" derecesinde birleştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu bu boyutta yer alan standartların öğretmen adayları tarafından üst düzeyde kazanılmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .774 olması, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından tüm katılımcı gurupların görüşlerinin birbirine benzer ve yakın olduğu, görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlik uygulaması öğretim programı'nın "değerlendirme" boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler

M. No	D) Değerlendirme Boyutuna Yönelik Standartlar Değerlendirmede ... dikkate alınması.	SÖD		SGD	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
46	Adayın meslek bilgisini uygulama becerisinin	4.585	.699	3.469	1.021
47	Adayın akademik başarısı, tutumu ve yeteneğinin	4.510	.731	3.400	1.013
48	Adayın uygulama sürecinde gösterdiği performansın	4.548	.730	3.481	1.029
49	Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı görüşlerinin	4.383	.860	3.441	1.113
50	Adayın öğrenme-öğretme sürecini etkili kullanmasının	4.509	.783	3.524	1.080
51	Adayın alan bilgisini kullanması ve iletişim becerisinin	4.518	.750	3.512	1.042
52	Uygulama okulu yöneticileri ve koordinatörü görüşlerinin	4.302	.914	3.282	1.145
53	Planlanan etkinlikler ile yapılan etkinliklerin tutarlılığının	4.399	.829	3.388	1.069
54	Adayın yaptıkları etkinliklere yönelik raporların niteliğinin	4.311	.911	3.303	1.131
55	Uygulama okulu öğrencileri ve öğrenci velileri görüşlerinin	4.219	.994	2.977	1.225
56	Adayın dersi planlama ile sınıf yönetimini etkili kullanmasının	4.443	.816	3.382	1.044
57	Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarına ulaşma düzeyinin	4.489	.788	3.416	1.062
58	Uygulama başlangıç ve sonunda adayın davranışları arasındaki farkın	4.489	.758	3.442	1.078
59	Adayın arkadaşlarının görüşleri ile onların deneyimlerinden faydalanma düzeyinin	4.383	.875	3.319	1.148
Genel Ortalama				3.381	.771

Değerlendirme boyutunda yer alan 14 standardı katılımcılar "Tamamen Önemli" bulmuştur. Değerlendirme boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesi için katılımcılar ($\bar{X}=3.381$), "Kısmen Gerçekleşti" düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının akademik başarısı değerlendirilirken değerlendirme boyutundaki standartların uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından istenilen düzeyde dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Değerlendirme boyutundaki standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşler arasındaki standart sapma .771'dir. Bu durum katılımcı gurupları görüşlerinin birbirinden fazla uzak olmadığını, görüşler arasında tutarlılık ve paralelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Uygulama Öğretmeni Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine yönelik katılımcı görüşlerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Uygulama öğretmeni boyutunda yer alan ve 18 madde ile belirtilen standartların önem derecesi "Tamamen Önemli" görülmüş ve bu standartların tamamı uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik olarak katılımcı görüşlerinin 3.478 aritmetik ortalama ile "Oldukça Gerçekleşti" derecesinde birleştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, uygulama öğretmenlerinin bu boyutta yer alan standartları tam karşılamadıklarını göstermektedir. Ayrıca uygulama öğretmenleri boyutunda yer alan standartların tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .839 olması, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik cinsiyet, katılımcı ve program türü ile il değişkeni açısından tüm katılımcı gurupların görüşlerinin benzer olduğu ve görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7: Öğretmenlik uygulaması öğretim programı'nın "uygulama öğretmeni" boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler

M. No	E) Uygulama Öğretmeni Boyutuna Yönelik Standartlar Uygulama öğretmenin;	SÖD		SGD	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
60	Deneyimlerini adaylarla paylaşması	4.560	.760	3.605	1.148
61	Adayların ders sunumu yapmasını sağlaması	4.578	.756	3.729	1.092
62	Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi	4.524	.781	3.500	1.156
63	Adayın farklı sınıflarda uygulama yapmasını sağlaması	4.504	.835	3.535	1.243
64	Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması	4.545	.764	3.653	1.161
65	Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi	4.621	.734	3.785	1.171
66	Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması	4.570	.761	3.630	1.130
67	Adayın başarısını uygulama öğretim elemanı ile değerlendirmesi	4.458	.825	3.320	1.237
68	Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi	4.507	.796	3.525	1.161
69	Okulun fiziki mekânlarını, öğretmenler ve yöneticilerini adaylara tanıtmaları	4.441	.844	3.428	1.230
70	Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi	4.484	.861	3.633	1.222
71	Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması	4.563	.715	3.501	1.061
72	Adayların farklı öğretim yöntem-teknikleri ile öğretim araç-gereçleri kullanmasını sağlaması	4.517	.751	3.337	1.101
73	Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeterli düzeyde ilgilenecek nicelikte olması	4.471	.803	3.467	1.162
74	Adaylarla ilgili gözlem ve değerlendirmesini içeren dosya tutması ve bunu adayla paylaşması	4.420	.853	3.212	1.241
75	Adayların sınıf veya ders dışı etkinlikler (gezi, tören, toplantı vb.) düzenlemesini veya bu etkinliklere katılmasını sağlaması	4.336	.970	3.053	1.310
76	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması	4.477	.803	3.415	1.141
77	Uygulama öğretim elemanı ve okul koordinatörüyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi	4.423	.843	3.279	1.197
Genel Ortalama				3.478	.839

Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programı'nın Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan 18 standardın tamamı katılımcılar tarafından "Tamamen Önemli" bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme düzeyine yönelik olarak katılımcıların ($\bar{X}=3.359$), "Kısmen Gerçekleşti" görüşünde birleştikleri ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bulgu, uygulama öğretim elemanlarının kendilerine yönelik elde edilen standartları orta düzede karşıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme düzeyi açısından ortaya çıkan görüşlerin standart sapma .912'dir. Bu değer, uygulama öğretim elemanı boyutundaki standartların gerçekleşme düzeyi için bağımsız değişkenlerde yer alan tüm katılımcı gurupların belirttikleri görüşlerin birbiriyle paralel, tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 8: Öğretmenlik uygulaması öğretim programının “uygulama öğretim elemanı” boyutunda yer alan standartların önem ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşler

M. No	F) Uygulama Öğretim Elemanı Boyutuna Yönelik Standartlar Uygulama öğretim elemanının;	SÖD		SGD	
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
78	Yaptıkları etkinlikler hakkında adaylara dönüt vermesi	4.553	.787	3.366	1.186
79	Adayın başarısını uygulama öğretmeniyle değerlendirmesi	4.490	.803	3.228	1.225
80	Adayları öğretmen olarak kabul etmesi ve onlara değer vermesi	4.578	.755	3.578	1.189
81	Fiziksel görünümü, söz ve eylemleriyle adaylara model olması	4.547	.777	3.604	1.162
82	Adaylara danışmanlık yapacak bilgi, deneyim ve yeterlikte olması	4.535	.784	3.584	1.166
83	Yapacakları etkinlikler veya uygulamalar hakkında adaylara bilgi vermesi	4.512	.794	3.531	1.163
84	Uygulama öğretmeniyle adayın çalışmaları ve problemleri hakkında görüşmesi	4.479	.805	3.311	1.200
85	Aday gözlem formu hazırlaması ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi	4.460	.852	3.244	1.240
86	Adayların yaptıkları uygulama etkinliklerini izlemesi, gözlemesi ve denetlemesi	4.479	.820	3.293	1.172
87	Adaylara okulu, yöneticileri, okul koordinatörünü, uygulama öğretmeni tanıtmaması	4.437	.849	3.234	1.233
88	Belirlenmesinde iletişim yeteneği, deneyim, başarı vb. bazı özelliklerin dikkate alınması	4.459	.856	3.321	1.144
89	Adayları her hafta düzenli takip etmesi ve adayların devam durumuna önem vermesi	4.415	.910	3.326	1.235
90	Adayın ders sunumunu birkaç defa izlemesi ve gözlem sonuçlarını adayla değerlendirmesi	4.447	.897	3.135	1.283
91	Adaylar için gelişim ve gözlem dosyası tutması ve değerlendirmede bunlardan faydalanması	4.423	.892	3.219	1.268
92	Danışmanlığını yaptığı aday sayısının, adaylarla yeteri düzeyde ilgilenecek nicelikte olması	4.499	.829	3.376	1.200
93	Teorik derslerde, etkinlikler hakkında adayları tartışması ve bilgilendirmesi	4.438	.889	3.261	1.211
94	Uygulama öğretmeniyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlaması ve uygulama programını düzenlemesi	4.519	.802	3.313	1.241
95	Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında bilgili olması	4.583	.760	3.543	1.200
Genel Ortalama				3.359	.912

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç boyutunda yer alan ve 16 maddede belirtilen standartların önemine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalaması 4.342-4.622 değer aralıklarındadır. Amaç boyutunda yer alan standartlar “Tamamen Önemli” derecesinde nitelendirilmiş ve bu standartların tamamının amaç boyutunda yer alması gerektiği kabul edilmiştir. Bu boyutta yer alan 16 standardın 12’sinin “Kısmen Gerçekleşti”ği, diğer standartların ise “Oldukça Gerçekleşti”ği ortaya çıkmıştır. Genel olarak standartların gerçekleşme derecesine yönelik belirtilen görüşler 3.340 aritmetik ortalamada birleşmiş ve bu durum amaç boyutunda yer alan standartların “Kısmen Gerçekleşti”ğini ortaya koymuştur.

Konuyla ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir. Küçüküymaz (2010), tarafından yapılan bir araştırma sonucunda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylardan ders anlatımı dışında farklı etkinliklere katılmalarını beklemeleri, adayların mesleği her yönüyle tanımasını ve

okul iklimini teneffüs ederek mesleğe daha iyi hazırlanmalarını istemeleri amaç boyutunda yer alan standartlarla tutarlık sergilemektedir. Koç ve Yıldız'ın (2010) yaptığı araştırma sonuçları arasında; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf ortamını planlama, sınıf yönetimi ve iletişim konularında sorun yaşadıklarını ve adayların ağırlıklı olarak anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları yer almıştır. Başka bir çalışmada Yazçayır (2010), uygulama öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarında öğretimi planlama, öğretim becerileri, öğretim araçları hazırlama ve etkili kullanma ve etkili sınıf yönetimi yeterliklerini istenilen düzeyde kazanamadıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçların amaç boyutunda yer alan standartların gerçekleşmesi bakımından elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının içerik boyutunda yer alan 15 standardın 12'sinin önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamasının 4.632-4.211 değer aralıklarında olup bu standartlar "Tamamen Önemli" bulunmuştur. Diğer üç standardın önemi için belirtilen görüşlerin istatistiksel değerlerinin 4.143-4.046 arasında olup bu üç standart "Oldukça Önemli" görülmüştür. Bu durum içerik boyutunda yer alan standartların tamamının bu boyutta bulunması gerektiğini ortaya koymuştur. İçerik boyutunda bulunan 15 standardın 2'sinin "Oldukça Gerçekleşti"ği, 2'sinin "Çok Az Gerçekleşti"ği, 11'inin ise "Kısmen Gerçekleşti"ği belirlenmiştir. Bu boyuta yer alan standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşlerin aritmetik ortalaması 3.114 olarak ortaya çıkmış ve içerik boyutundaki standartların "Kısmen Gerçekleşti"ği tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili olarak Küçükylmaz (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecinde öğretmen adaylarından beklentileri arasında; farklı ve yaratıcı etkinlikler hazırlama ve sunma, ders dışı etkinliklere katılma, meslekle ilgili yasa ve yönetmelikleri tanıma beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç içerik boyutunda yer alan standartlarla örtüşmektedir. Ayrıca Yazçayır'da (2010) yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının; rehberlik yapma, nöbet tutma, kulüp, idari ve proje çalışmalarına katılma, okul gezileri ve özel gün etkinliklerini düzenleme ve bu etkinliklere katılma gibi bir öğretmenin yapması gereken öğretim dışı etkinlikler konusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında istenilen düzeyde deneyim elde edemediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, içerik boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesiyle ilgili elde edilen sonuçlarla paralellik taşıdığını göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan ve 14 madde ile belirtilen standartların önemine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalaması 4.589-4.303 değer aralıklarında yer almaktadır. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların önem derecesi "Tamamen Önemli" görülmüş ve bu standartların tamamı öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan standartlarının 10'unun "Oldukça Gerçekleşti"ği, diğer dördünün ise "Kısmen Gerçekleşti"ği belirlenmiştir. Genel olarak bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin aritmetik ortalaması 3.478'dir. Bu durum, öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların "Oldukça Gerçekleşti"ğini göstermiştir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarından beklentilerini ortaya koymak amacıyla yapılan başka bir çalışmada Küçükylmaz (2010), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarından, öğretmeni dikkatli gözleme ve etkinliklerde ona yardımcı olma, okulda daha kapsamlı incelemeler yapma beklentilerinin ortaya çıkması, öğrenme-öğretme sürecinde yer alan standartlarla paralellik taşımaktadır. Öte yandan Karamustafaoğlu ve Akdeniz (2002) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kazanması gereken davranışlardan; model benzetme, laboratuardan faydalanma, basit araç-gereç geliştirme, bir öğretim konusu seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecinde yansıtabilme olanağı yakalayamadıklarının ortaya çıkması, öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesi bakımından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan 14 standardın önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin istatistiksel değerlerinin 4.585-4.219 değer aralıklarında olduğu ve standartların "Tamamen Önemli" bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum değerlendirme boyutunda yer alan standartların tamamının bu boyutta bulunması gerektiğini göstermektedir. Değerlendirme boyutundaki standartların yarısının "Oldukça Gerçekleşti"ği, yarısının ise "Kısmen Gerçekleşti"ği belirlenmiştir. Bu boyuta yer alan standartların gerçekleşme derecesi için belirtilen görüşlerin aritmetik ortalaması 3.381 olarak belirlenmiş, bu boyuttaki standartların "Kısmen Gerçekleşti"ği tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretmeni boyutunda yer alan ve 18 madde ile belirtilen standartların önemine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamaları 4.621-4.336 değer aralıklarındadır. Uygulama öğretmeni boyutunda yer alan standartların önem derecesi katılımcılar tarafından "Tamamen Önemli" görülmüş ve bu standartların tamamının uygulama öğretmeni boyutunda yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan 13 standardın "Oldukça Gerçekleşti"ği, diğer beş standardın ise "Kısmen Gerçekleşti"ği tespit edilmiştir. Genel olarak, bu boyutta yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin aritmetik ortalaması 3.478'dir. Bu durum, ilgili boyutta yer alan standartların üst düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralel nitelik taşımaktadır.

Ulu (2010) tarafından, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni davranışlarına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgilenme düzeylerinin yüksek olmadığı, otoriter öğretmen modelini sürdürdükleri ve adaylara karşı isteksiz davrandıkları yer almıştır. Başka bir araştırmada Şimşek ve Timur (2010), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını ciddiye almadıkları, onların bilgi birikimlerini küçümsedikleri ve adayları öğrenci olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sevim (2002) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, mesleğinin ilk yıllarında olup yeterleri mesleki deneyime sahip olmayan öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak görevlendirildiği tespit edilmiştir. Gökçe ve Demirhan'ın (2005) yaptıkları çalışmadan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına; ders planı hakkında bilgi verme, ders planının hazırlanmasında öğretmen adayı ile iletişimde bulunma, öğretmen adayına pekiştirici verme, değerlendirme sonuçları hakkında dönüt verme konularında yeterli rehberliği yapamadıkları tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili olarak benzer bir araştırmada Parker (2005), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterli dönüt vermediklerini, Davran (2006) ise öğretmenlik uygulaması dersinde, günlük plan hazırlama, sınıf dışı etkinliklerde yardımcı olma ve öğretmen adayının performansının değerlendirme konularında uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunların bulunduğunu tespit etmiştir. Başka bir araştırmada Gündüz ve Sunay (2007); uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapma, uygulama süreci hakkında dönüt verme, öğretim elemanı ile işbirliği içerisinde bulunma, ders dışı etkinliklere yönelik rehberlik yapma konularındaki görev ve sorumluluklarını istenilen düzeyde yerine getirmediğini ortaya çıkarmıştır. Katrancı (2008), tarafından yapılan çalışma sonucundaysa öğretmen adaylarının görüşlerine göre; uygulama öğretmenlerinin araç-gereç teminine ve kullanımına yardımcı olma, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması konusunda rehberlik yapma, yapılacak etkinliklerin uygulanması ve sınıf dışı etkinliklerin hazırlanması hakkında bilgi verme konusunda üzerine düşen görevi yapmadıkları ortaya çıkmıştır.

Benzer sonuçları ortaya koyan Ünver'in (2005) araştırması, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına değerlendirme etkinlikleri önerme, adaylara sınıftaki öğrencileri tanımalarına yardımcı olma ve öğrenci merkezli ders işleme davranışlarını çok düşük düzeyde sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca ilgili araştırmada uygulama öğretmenlerinin; öğretmen adayına öğrencileri etkin kılacak değerlendirme etkinlikleri önerme, adaylara sınıftaki öğrencileri tanımalarına, öğrenme ortamının öğrenci merkezli öğretim için hazırlamalarına yardımcı olma ve dersi öğrenci merkezli etkinliklerle işlemelerini isteme gibi davranışları çok az sıklıkla gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinin adaylarla istenilen ölçüde ilgilenmedikleri ve öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmedikleri, Chris ve Paul'un (1999) araştırmasında ise öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı olumsuz davrandıkları sonucuna varılmıştır.

Azar (2003) tarafından yapılan araştırmadan, uygulama öğretmeni seçiminde belli kriterler aranmadığı için okul müdürüne yakın olanların uygulama öğretmeni oldukları ortaya çıkmıştır. Sağlam ve Sağlam (2004) tarafından yapılan araştırmada ise uygulama öğretmenlerinin etkinlikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çetin ve Bulut'un (2002) araştırması sonucunda, uygulama öğretmenin görev, yetki ve sorumluluk konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmen adayı sayısının fazla olmasının olumsuz etki yaptığı tespit edilmiştir. Cansaran, İdil ve Kalkan (2006) tarafından yapılan araştırmadan, uygulama öğretmenlerinin öğrencileri derse motive edemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan 18 standardın önemine ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.583-4,415 değer aralıklarında olduğu ve standartların “Tamamen Önemli” bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum uygulama öğretim elemanı boyutundaki standartların tamamının bu boyutta bulunması gerektiğini göstermiştir. Uygulama öğretim elemanı boyutundaki beş standardın “Oldukça Gerçekleşti”ği, diğer 13 standardın “Kısmen Gerçekleşti”ği belirlenmiştir. Genel olarak uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların gerçekleşme derecesine yönelik görüşlerin aritmetik ortalaması 3.359’dur. Bu durum, uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların “Kısmen Gerçekleşti”ğini göstermiştir.

Öğretim üyelerinin öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirmesi kalite için bir zorunluluktur (Semerci, 2003, 203). Uygulama öğretim elemanı boyutunda yer alan standartların orta düzeyde gerçekleşmesi, öğretim elemanlarının bu konuda kendilerini geliştirmelerinin açık göstergesini oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulaması dersi temelinde yapılan çeşitli araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan bir araştırmadan, öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında yeterli ve etkili iletişim kurulamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Parker’in 2005 yılında yayımlanan çalışmasında, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının uygulama öğretim elemanlarından dönüt aldıklarını ancak bu dönütlerin çoğunun eksik olan, düzeltilmesi gereken ya da zayıf yönlerin belirtilmesi şeklinde gerçekleştiğini belirttikleri ve uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının dersini yeterli derecede izlemedikleri tespit edilmiştir. Parker’in 2008 yılında yayımlanan çalışması sonucunda ise öğretmen adaylarının öğretim elemanından yeterli dönüt alamadıkları ve öğretim elemanları tarafından en fazla iki veya üç kez izlendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Davran’ın (2006) araştırması, öğretmenlik uygulaması dersinde, uygulama derslerinin dinlenmesi, uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmesi ve uygulama öğretmeni ile görüşülerek başarıyı artıracak önlemler alınması konularında uygulama öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar bulunduğunu göstermiştir. Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan (2006) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları arasında, uygulama öğretim elemanlarının uygulama derslerini yürütme ve değerlendirme açısından yeterli olmadıkları, adaylarla yeterince ilgilenmedikleri, rehberlik etme becerilerinin yetersiz olduğu, dersi yürütme ve değerlendirme açısından yeterli olmadıkları ve bu derse yeterli ilgi göstermediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Benzer sonuçları elde eden Azar (2003), uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama dosyalarını yeterince incelemedikleri ortaya koymuştur. Özkılıç, Bilgin ve Kartal’ın (2008) araştırması sonucunda, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına memnun edici derecede bir destek sağlamadıkları tespit edilmiştir. Arabacı (2008), Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007), Azar (2003), Gökçe ve Demirhan (2005), Kudu, Özbek ve Bindak, (2006), Sılay ve Gök (2004), Şahin ve Özkılıç (2005), Yıldız (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda, fakülte-okul işbirliğinin istenilen şekilde yürümediği ve her iki kurum arasında yeterli işbirliğinin olmadığı belirlenmiştir. Sağlam ve Sağlam (2004) ile Sevim (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları arasında uygulama öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması nedeniyle uygulama derslerine yeterince vakit ayırmadıkları tespit etmiştir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans 1. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 129-134.
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II),75-90.
- Azar, A. (1998). *Fizik öğretmenlerinin meslekî gelişim sürecinde özel konular*, Yayınlanmamış doktora tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları, *Milli Eğitim Dergisi*, (159), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2008.

- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Bilimsurasi. (2009). *Ulusal meslek standartları kurumu'nun kurulmasına ilişkin çalışmalar, bilimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/belge/att0022/01ulusalmeslekstandart.doc*, Erişim Tarihi: 01.04.2009.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "okul deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Chen, J. Q., & Mcnamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2),109-128.
- Chris, K., & Paul, S. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice, *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.
- Çetin, F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircioğlu, İ. (2008). Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması, İ. Demircioğlu (Ed.), *Etkili öğretmen* (ss.1-18), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Edith, K., & Samuel N. (2009). Teaching practice: a make or break phase for student teachers, *South African Journal of Education*, 29(3), 345-358.
- Efe, R. (2008). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* (Ed. Rifat Efe), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E., & 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.
- Gömlüksiz, M. N., Mercin, L. Bulut, İ., & Atan, U. (2006). Okul deneyimi II dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri), *Eğitim Araştırmaları*, (23), 148-158.
- Gündüz, N., & Sunay, H. (2007). Türkiye'de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliğine ilişkin görüşleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (339), 28-38.
- Gürbüz, N. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I ve II dersleriyle ilgili algıları, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 67-72.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Faktör analizi* (ss. 319-331), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karamustafaoğlu, O., & Akdeniz, A. R. (2002). *Fizik öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen davranışları uygulama okullarında yansıtılma olanakları*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002 ODTÜ, Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayış, A. (2006). SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Güvenirlilik analizi* (ss. 403-424), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 156-168.

- Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Koç, G. (1998). *Öğretmenlik uygulaması dersinin gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2010). *Öğretmenlik uygulamasının yanstıcıları: Günlükler*, 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
- Köroğlu, H., Başer, N., & Yavuz, G. (2000) Okulda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19) 85-95.
- Kudu, M., Özbek, R., & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- Küçükylmaz, E. A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarından beklentileri*, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Kyed, S., Marlow, M. P., Miller, J., Owens, S., & Sorenson, K. (2003). A teacher candidate induction: connecting inquiry, reflection, and outcomes, *Education*, 123(3), 470-482.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007) The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland, *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Lin, Y. (2006). *Student teachers' knowledge development during teaching practice in mainland China: A case study*. The Chinese University of Hong Kong.
- Maheady, L., Jabot, M., Rey, J., & Pendl, J. M. (2007). An early field-based experience and its impact on pre-service candidates' teaching practice and their pupils' outcomes, *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 24-33
- Mueller, A., & Skamp, K. (2003). Teacher candidates talk: listen to the unsteady beat of learning to teach, *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*, Ankara, Ütopya Yayınevi.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., & Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (168), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3berber.htm>, Erişim Tarihi: 06.08.2008.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Paker, T. (2005). *Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Ruskamp, J. J. (2009). *Creating a culture of inquiry: student teachers' stories from the world of the glass box. Presented to the faculty of nebraska in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education*, Lincoln, The University of Nebraska.
- Sağlam, A. Ç., & Sağlam M. (2004). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi* (305), 18-25.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi, *Fırat Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Sevim, S. (2002). *Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması ve uygulamada karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Sılay, İ., & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sivan, A., & Chan, D. W. K. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: novice and experienced student-teachers' perceptions, *Mentoring & Tutoring*, 11(2), 183-193.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators, *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation, *Teacher Collage Record*, (68), 523-540.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*, London, New Delhi, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks.
- Sungur, O. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ş. Kalaycı (Ed.) *Korelasyon analizi* (ss. 113-127), Ankara, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Şahin, E., & Özkılıç, R. (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uygulama dersleri için hazırlanan uygulama kılavuzu hakkındaki görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 115-133.
- Şahin, T. Ç. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice, *Educational Studies*, 32(4), 387-398.
- Şimşek, N., & Timur, B. (2010). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ve uygulama sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükler*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development, theory into practice*, New York, Macmillan Publishing.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Turgut, M., Yılmaz, S., & Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.
- Ulu, F. B. (2010). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni davranışlarına yönelik algıları, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünver, G. (2005). Öğretmen adayının öğrenci merkezli öğretim yapmasına uygulama öğretmenin etkileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi* (322), 23-30.
- Yazçayır, N. (2010). Öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlik mesleğine yansımaları, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Ün. Ankara.
- Yıldız, H. (2006). YÖK/dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında yer alan okul deneyimi u etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği), Yayınlanmamış, yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- YÖK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*, milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Ankara, Öğretmen Eğitimin Dizisi.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*, Ankara.