



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA
TEZİ

AŞAMALI ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ETKİNLİKLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ
YETERLİKLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Halime Nuran CANER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
BİLİM DALI

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

AŞAMALI ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ETKİNLİKLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİNİN
GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Halime Nuran CANER

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2025

Halime Nuran CANER

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Halime Nuran CANER'in bu çalışması **13 Haziran 2025** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği ile** kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Üye : Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Harun ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI:

Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Gelişimine Etkilerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu doktora tezinin hazırlanmasında katkı sunan, yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen pek çok değerli insan bulunmaktadır. Öncelikle, tez çalışmam süresince bana yol gösteren, akademik rehberliğiyle vizyon kazandıran ve her aşamada desteğini hissettiren değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alan ve kıymetli bilgi, tecrübe ve yapıcı önerileriyle çalışmama önemli katkılarda bulunan Sayın Prof. Dr. Harun ŞAHİN, Sayın Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Sayın Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN ve Sayın Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN'a teşekkür ederim. Onların akademik bakış açıları, tezimin niteliğini artırmada büyük rol oynamıştır. Ayrıca, tezimde ölçek geliştirme aşamasındaki kıymetli yönlendirmelerinden ve desteğinden dolayı Dr. Merve AYVALLI KARAGÖZ'e ve bu yolculukta hep yanımda olan sevgili arkadaşım İmren AKMAZ GENÇ'e teşekkür ederim.

Bu zorlu ve yoğun süreçte her daim yanımda olan, sabırları ve sevgileriyle bana güç veren kıymetli eşim Mustafa CANER'e, sevgili çocuklarım Defne ve Demiralp'e kalben teşekkür ederim. Onların varlığı, bu süreci anlamlı ve katlanabilir kılmıştır.

Hayatım boyunca bana sevgisini, emeğini ve desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda hissettiğim kıymetli anneme ve rahmetle andığım, yaşamım boyunca en büyük ilham kaynaklarımdan biri olan sevgili babama ve kardeşlerime sonsuz minnettarım.

Emek ve katkı sunan herkese teşekkür ederim.

Halime Nuran CANER

ÖZET

AŞAMALI ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Halime Nuran CANER

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Haziran 2025, xii + 185 sayfa

Öğretmenlik uygulaması dersi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri gerçek okul ortamında deneyimleyerek geliştirmelerini sağlayan en kritik derslerden biridir. Bu ders, öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri pratikle birleştirme, sınıf içi uygulama becerileri kazanma ve öğretmenlik mesleğine ilişkin temel yeterlikleri yerinde edinme fırsatı sunar. Etkili yürütülen bir öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini şekillendirmelerine, öğretim süreçlerine daha donanımlı katılmalarına ve öğretmenlik mesleğine hazır bir şekilde adım atmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması dersinin niteliği, öğretmen yetiştirme sistemlerinin başarısı açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğini artırmak ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen "Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması" (AÖU) modelinin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma desen ile yürütülmüştür. Bu kapsamda veri toplamak amacıyla Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği, Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Gözlem Formu, odak grup görüşme formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere yönelik gelişimleri deneysel desen içerisinde kontrol ve deney grupları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. AÖU süreci boyunca öğretmen adayları tasarlama, planlama, hazırlama, ön uygulama, uygulama ve toplam değerlendirme aşamalarında sistematik dönüt ve rehberlik

almıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki yeterlik puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda yapılan nitel veri analizleri, AÖU etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, AÖU modelinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde işlevsel ve geliştirilebilir bir uygulama modeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması, öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları, mesleki yeterlik, karma desen*



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE IMPACT OF GRADUAL TEACHING PRACTICE ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

CANER, Halime Nuran

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Erdoğan Köse

June 2025, xii + 185 pages

The Teaching Practice course is one of the most critical components of pre-service teacher education, as it enables teacher candidates to develop their professional knowledge, skills, attitudes, and values through firsthand experiences in real school environments. This course provides candidates with the opportunity to integrate theoretical knowledge with practical application, acquire in-class teaching competencies, and gain essential professional qualifications required for the teaching profession. An effectively implemented practicum process contributes to the development of teacher candidates' professional identity, enhances their ability to participate competently in instructional processes, and supports their transition into the teaching profession with greater readiness. Therefore, the quality of the Teaching Practice course plays a pivotal role in the overall success of teacher education systems.

The purpose of this study is to find the effectiveness of the "Gradual Teaching Practice" (GTP) model, which was designed to enhance the quality of the practice course and to support the professional development of teacher candidates. The study was conducted using a mixed-methods research design that combined both quantitative and qualitative data collection techniques. Data were gathered through the Teacher Candidates' Professional Competency Scale, the professional teaching competencies observation form, focus group interview forms, and semi-structured interview protocols. The development of English language teacher candidates in terms of professional knowledge, skills, attitudes, and values was analyzed by

comparing control and experimental groups within a quasi-experimental design. Throughout the GTP process, teacher candidates received systematic feedback and guidance across the stages of designing, planning, preparation, pre-implementation, implementation, and overall evaluation. The results indicated that the professional competency scores of the experimental group were statistically significantly higher than those of the control group. In addition, qualitative data analyses based on observations from teacher candidates, cooperating teachers, and the researcher revealed that the GTP activities positively contributed to the candidates' professional development. In this context, it can be concluded that the GTP model is a functional and improvable approach that can enhance teacher education processes.

Keywords: *Gradual Teaching Practice, teaching practice course, teacher candidates, professional competence, mixed-methods design.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	11
1.5. Varsayımlar	11
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Tanımlar	12

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	13
2.2. Öğretmen Nitelikleri	14
2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	16
2.4. Öğretmen Yeterlikleri	22
2.4.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kullanım Alanları.....	27
2.5. Öğretmenlik Uygulaması Dersi.....	30
2.5.1. Dünyada Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi.....	32
2.6. İlgili Araştırmalar	39
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	53
3.1.1. Nicel Boyut.....	54
3.1.2. Nitel Boyut	55
3.2. Çalışma Grubu	56
3.2.1. Çalışma Grubu-I (Ölçek geliştirme sürecindeki öğretmen adayları)	56
3.2.2. Çalışma Grubu-II (Odak grup görüşmeleri uygulanan İngilizce öğretmen adayları).....	57
3.2.3. Çalışma Grubu-III (Ölçek uygulanan İngilizce öğretmen adayları).....	58
3.2.4. Çalışma Grubu-IV (Yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanan uygulama öğretmenleri).....	59
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖAMYÖ).....	60
3.3.2. ÖAMYÖ Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	67
3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Gözlem Formu	67
3.3.4. Odak Grup Görüşme Formu	68
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	69
3.4. Araştırma Süreci.....	69
3.4.1. Deneysel İşlem Süreci.....	69
3.4.1.1 AÖÜ Etkinliklerinin Temel Öğeleri	70
3.4.1.2. İngilizce Öğretmen Adaylarına Yönelik Haftalara Göre Deneysel Süreç	73
3.4.2. Deneysel Sürece İlişkin Odak Grup Görüşmeleri	81
3.4.3. Kontrol Grubu Öğretmenlik Uygulaması Süreci	81
3.5. Verilerin Analizi.....	82
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	82
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	83
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	84
3.7. Etik	87
3.8. Araştırmacı Rolü	88

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleriyle Akademik Başarıları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	90
4.2. Uygulama Süreci Sonunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	92
4.3. Uygulama Süreci Sonunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	93
4.3.1. İngilizce Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşmelerine Yönelik Bulgular	94
4.3.2. Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular	106
4.3.3 Deney Grubu İngilizce Öğretmen Adayları ile İlgili Araştırmacı Tarafından Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular	113

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	133
5.1.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	133
5.1.2. Uygulama Süreci Sonunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	134
5.1.3. Uygulama Süreci Sonunda Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	137
5.2. Öneriler	144
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	146
5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	146

KAYNAKÇA.....	148
---------------	-----

EKLER.....	169
------------	-----

EK- 1 Araştırma İzni Kurul Kararı	169
---	-----

EK-2 Araştırma Uygulama İzni	170
------------------------------------	-----

EK-3 Araştırma Uygulama İzni	171
EK- 4 Araştırma İzni	172
EK-5 Odak Grup Görüşme Soruları (Deney Grubu)	173
EK-6 Odak Grup Görüşme Soruları (Kontrol Grubu)	174
EK- 7 Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	175
EK-8 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Gözlem Formu.....	176
EK-9 Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği	178
EK-10 Madde Güvenirlik İstatistikleri.....	181
ÖZGEÇMİŞ	183
İNTİHAL RAPORU	184
BİLDİRİM.....	185

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b)	26
Tablo 3.1. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen	55
Tablo 3.2. Çalışma Grubu I'ın Demografik Özellikleri	57
Tablo 3.3. Araştırma Sorularına Göre Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	59
Tablo 3.4. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	61
Tablo 3.5. Ölçeğe Ait Açıklanan Toplam Varyans	62
Tablo 3.6. ÖAMY Ölçeği 'ne Ait Faktör Yük Değerleri	62
Tablo 3.7. ÖAMY Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	64
Tablo 3.8. ÖAMY Ölçeği'ne ait İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları Sonuçları	67
Tablo 3.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Kullanılan Uyum İndekslerine Ait Kesme Noktaları	83
Tablo 4.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleriyle Akademik Başarıları t-Testi Sonuçları	91
Tablo 4.2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri t-Testi Sonuçları	92
Tablo 4.3. Deney Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Haftalık Gözlem Sonuçları	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Öne Çıkan Sorunlar (Köse ve Caner, 2022).....	7
Şekil 2.1. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017b).....	28
Şekil 3.1. Yamaç Birikinti Grafiği.....	61
Şekil 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı.....	65
Şekil 3.3. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Öğretmenlik Uygulaması Dersi Alan İngilizce Öğretmen Adayları	73
Şekil 4.1. Deney Grubu Odak Grup Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar	94
Şekil 4.2. Kontrol Grubu Odak Grup Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar	99

KISALTMALAR LİSTESİ

AÖU:	Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması
ÖAMYÖ:	Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği
TEDP:	Temel Eğitime Destek Projesi
OYGGM:	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem ve alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilimsel bilgi ve teknolojinin hızla gelişimi, toplumsal yapıyı ve meslek alanlarını olduğu gibi eğitim alanını ve öğretmenlik mesleğini de derinden etkilemektedir. Günümüz eğitim anlayışı, öğretmenlerden yalnızca mevcut bilgiyi aktarmalarını değil, eleştirel bir bakış açısıyla bilgiye erişmelerini, bu bilgiyi etkin şekilde kullanmalarını ve yeni bilgi üretme becerileri geliştirmelerini beklemektedir. Bu değişen beklentiler, öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin sürekli değerlendirilmesini ve güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin önemli basamaklarından biri, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ile uygulama arasında bağ kurmasını sağlayan öğretmenlik uygulaması sürecidir. Bu süreç, öğretmen adaylarının gerçek okul ortamında edinecekleri deneyimler, mesleki yeterliklerin kazandırılmasında kritik bir rol oynar. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına kuramsal bilgilerini pratiğe dönüştürme, öğretmenlik meslek yeterliklerini geliştirme ve mesleki farkındalık kazanma imkânı sunan bir derstir.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına kuramsal bilgi, beceri, tutum ve değerleri uygulama fırsatı buldukları bir öğrenme süreci sunar. Bu süreçte öğretmen adayları, mesleğe ilişkin farkındalıklarını artırırken aynı zamanda mesleki yeterliklerini de geliştirir. Ders kapsamında, kuramsal bilgi ve becerilerini işe koşarak materyal geliştirme, uygun öğrenme ortamı hazırlama, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunu artırma, ölçme ve değerlendirme gibi temel alanlarda yetkinlik kazanırlar. Ayrıca bu süreç, adayların güvenilir ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri, öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri, ses tonunu, sözel dili ve

beden dilini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan temel nitelikleri yaşayarak edinmelerini sağlar (Cengiz, 2021).

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının meslek öncesinde gözlem yapma ve deneyim kazanma süreçleriyle desteklenmiş, uygulama ağırlıklı bir öğrenme sürecini temsil etmektedir. Bu süreç, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırarak eğitimde kaliteyi yükseltmeye yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilk temaslarını nasıl deneyimledikleri önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Uygulama sürecinin etkin ve verimli bir şekilde geçirilmesi, yalnızca bireysel mesleki yeterliklerin geliştirilmesi açısından değil, aynı zamanda toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından da büyük bir öneme sahiptir.

Sürecin doğru işleyip işlemediği ve hedeflenen kazanımların ne ölçüde edinildiği konusunda, uygulamanın temel aktörleri olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması süreci öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında tüm paydaşlarla dinamik bir etkileşim ve iletişim içinde olmaları kritik bir öneme sahiptir. Bu etkileşim, öğretmen adaylarının mesleğe geçiş öncesinde mesleki yeterliklerini geliştirmeleri ve öğretmenlik mesleğine hazır bir şekilde adım atmaları açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde öne çıkan sorunlardan biri, kuramsal bilgi ile uygulama arasında yeterli ve etkili bağlantıların kurulamamasıdır (Aslan ve Sağlam, 2018; Baş ve Nural, 2023). Alanyazın incelendiğinde, öğretmen yetiştirmede önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişinde hem ders sayısı ve süresinin azlığına hem de uygulamada alınan geri bildirim ve düzeltmelerin niteliğine ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir (Caner, 2018; Göçer, 2025; Karadaş ve Ökmen, 2025; Zeytun ve Nuhoğlu, 2023). Ancak, alanyazında ortaya konulan bu sorunların üstesinden gelinmesi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik yeni ve uygulamalı çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde, kuramsal derslerin yanı sıra uygulamaya yönelik dersler geleceğin öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri kazanmasında önemli

bir rol oynamaktadır. Özellikle sınıf içi mikro uygulamaları içeren uygulama ağırlıklı derslerin öğretmen yetiştirme sürecine katkısı yadsınamaz. Hâlihazır programlar doğrultusunda öğretmen adayları, sadece öğretmenlik uygulaması dersleri sayesinde gerçek okul ortamlarında, öğrencilerle etkileşim kurarak öğretmenlik deneyimi yaşayabilir ve kuramsal bilgilerinin uygulamadaki yansımalarını gözlemleyebilirler.

Öğretmen yetiştirmede uygulamaya ayrılan süre kadar önemi olan bir başka boyut ise öğretmen adaylarının bu süreçte aldıkları rehberlik ve buna bağlı geri bildirimlerdir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde farklı nedenlere bağlı olarak "dönüt-düzeltilme" mekanizmasının genellikle göz ardı edildiği ve bu sürece yeterli önemin verilmediği alanyazındaki pek çok çalışma tarafından vurgulanmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018; Aygüneş, Mirzeoğlu ve Güneş, 2022; Caner, 2018; Topal, 2020).

Örneğin, Zeybek ve Karataş, (2022) öğretmenlik uygulaması sürecinde hem nicelik hem de nitelik açısından çeşitli sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Benzer bir başka çalışmada (Köse ve Caner, 2022) Türkiye’de öğretmenlik uygulaması dersi üzerine yapılmış araştırmalar incelenerek çalışmalarda belirlenen sorunlar ve çözüm önerileri derlenmiştir. Çoğunlukla paydaş görüşlerine dayanan bu çalışmalar, vurgulanan sorunların üstesinden gelinmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğinin artırılmasına yönelik süreç odaklı yeni araştırmalara olan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılan çalışmalarda vurgulanan başlıca sorunlar, ders süresinin yetersizliği, uygulama zamanlamasının uygun olmaması, paydaşlar arasındaki iletişim eksiklikleri ve öğretmen adaylarına uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulundaki öğretmenler tarafından sağlanan dönüt ve düzeltmenin yetersizliği olarak sıralanabilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarına yönelik yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmenliğe giriş aşamasında yeterli ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı, öğretmen adaylarının eğitiminde uygulama eksikliği ve bir dizi niteliksel sorunun olduğu vurgulanmıştır (Baş ve Nural, 2023).

Öğretmenlik mesleği, nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıdığı için, öğretmen adaylarının bu sorumluluğu etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitim sürecinde sürekli bir gelişim göstermeleri gerekmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Her ne kadar öğretmen eğitimi kesintisiz bir süreç olarak tanımlanabilse de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin mesleki

sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik önemli bir hazırlık dönemi olduğu açıktır. Bu süreçte, öğretmen adaylarının, bilgi ve iletişim çağının gereksinimlerine uygun şekilde yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olarak yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 1993). Öğretmen adaylarının bu özellikleri kazanmaları için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının doğru bir şekilde yapılandırılması ve teori ile uygulama arasındaki dengenin sağlanması gereklidir.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında edindikleri kuramsal bilgileri (alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi) gerçek okul ortamında, uygulama öğretmeni rehberliğinde deneyimlemelerine olanak tanır. Bu süreçte, öğretmen adayları; uygulama okulundaki öğrencileri ve öğretmeni gerçek sınıf ortamında gözlemleyebilmekte, ders sırasında karşılaşılan problemlere dair bilgi sahibi olmakta ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmektedir. Ayrıca, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, sınıf yönetimi, okul kültürü hakkında bilgi edinme ve deneyimli öğretmen rehberliğinde öğretmenlik yapma fırsatı bulmaktadır (Alkan, 2019). Öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulaması derslerini düzenli olarak takip etmesi, öğretmen adaylarına akademik düzeyde rehberlik sağlaması ve uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere dair kuramsal altyapıyı desteklemesi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından önem taşımaktadır (Paker, 2008).

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının lisans programları çerçevesinde kuramsal derslerde edindikleri bilgileri, gerçek okul ortamında pratikte uygulama fırsatı sunan önemli bir derstir. Uygulama dersleri, öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli ve karmaşık durumlarla nasıl başa çıktıklarını gözlemleme ve bu durumları deneyimleme imkânı tanımaktadır (McGee, Ferrier-Kerr & Miller, 2001). Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının haftalık olarak ders planları hazırlamaları ve bu planları sınıfta uygulamaları beklenmektedir. Öğretmen adayı tarafından yapılan uygulamalar, uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, diğer öğretmen adayları ve kısmen sınıftaki öğrenciler tarafından değerlendirilmeye alınır ve bu doğrultuda öğretmen adayına dönütler sağlanır. Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının dönem boyunca gerçekleştirdikleri çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlamalarıyla sonlanır (YÖK, 1998; YÖK, 2007). Bunun yanı sıra, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması

dersleri ile okul kültürünü tanıma, ders planı hazırlama, öğrenciyi anlama ve öğrenciyle etkili iletişim kurma gibi konularda uygulama öğretmeninin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Ayvaci, Özbek ve Bülbül, 2019). Öğretmen adaylarının bu süreçten verimli bir şekilde yararlanabilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için fakültelerdeki uygulama öğretim elemanları, okullardaki uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının birbirleriyle etkili iletişim ve iş birliği içerisinde olmaları gerekmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da öğretmenlik uygulaması dersini daha etkili hâle getirebilmek ve bu alandaki karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak amacıyla 2018 yılında MEBBİS üzerinden bir uygulama başlatmıştır. Bu uygulama, çalışmaların daha etkin yürütülmesi ve sürece dâhil olan tüm paydaşların aktif katılımı ve takibini sağlamayı hedeflemektedir. Bu sistemde, öğretmen adaylarının ve uygulama öğretim elemanlarının MEBBİS'e kaydedilmesi, öğretmen adaylarının değerlendirme notlarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından sisteme işlenmesi ve devamsızlık durumunda öğretmen adaylarına "kaldı" notu verilmesi beklenmektedir (Çelik ve Gül, 2018).

Eğitim sisteminin etkililiği öğretmen niteliği ile doğru orantılıdır (Mete, 2013). Dolayısıyla, eğitim sisteminin niteliğini artırmak için, eğitim öğretim hizmetlerinde görev alacak kişilerin eğitim alanındaki yeni ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet öncesi eğitimden başlanarak öğretmen niteliklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

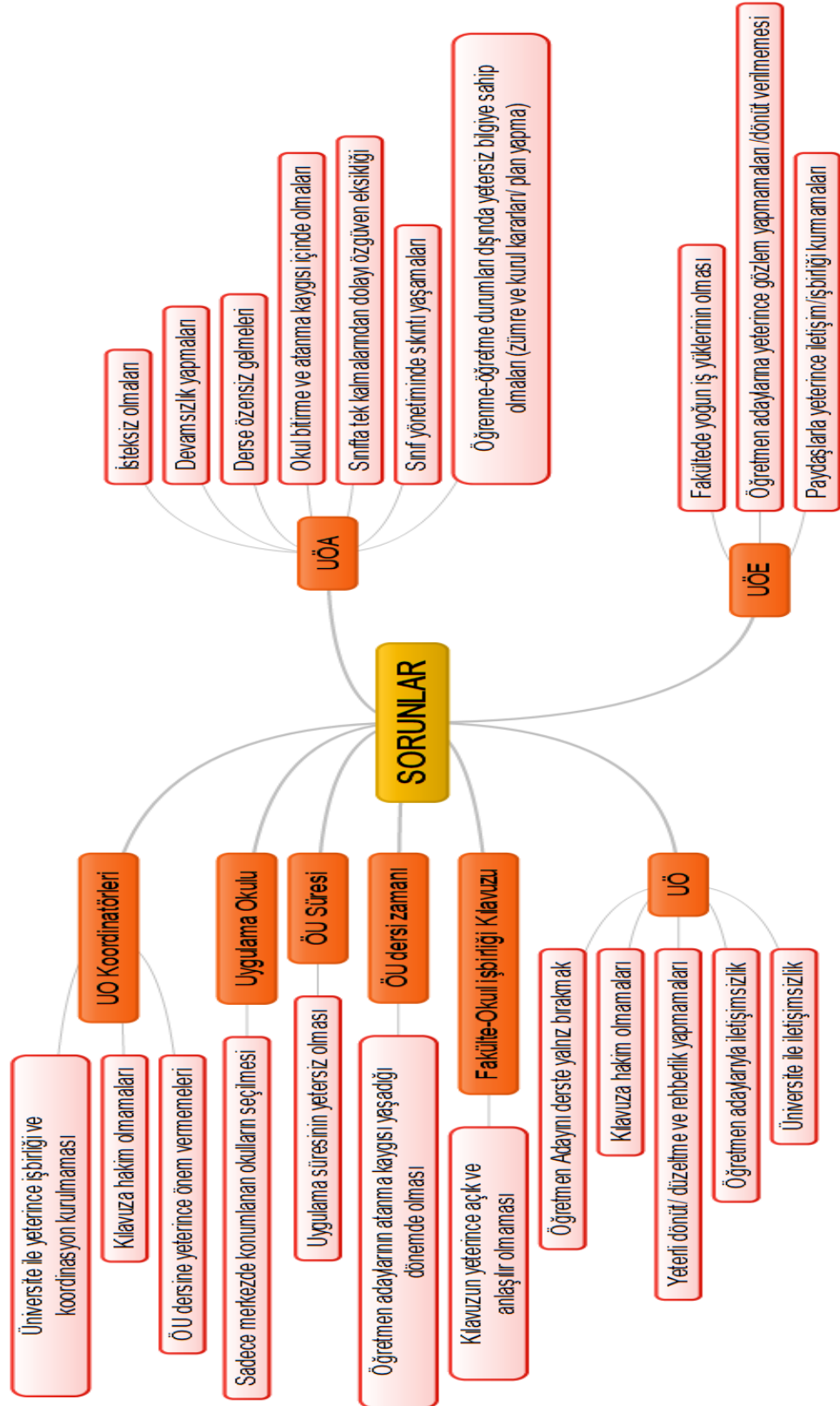
Öte yandan, öğretmenlik uygulaması sürecine dair yapılan araştırmalarda, akademik yoğunluk ve ders yükü nedeniyle öğretim elemanlarının uygulama okullarını yeterince ziyaret edemediği ve dolayısıyla öğretmen adaylarının yeterli dönüt alamadığı sıkça dile getirilen bir aksaklık olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkan, 2019; Caner, 2018). Öğretmenlik Uygulaması dersinde etkin bir şekilde yapılması beklenen dönüt ve düzeltmeler, sürece yönelik değerlendirmenin temel bileşenlerinden biri olup, öğrenme üzerinde en güçlü etkiye sahip faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012).

Sürece yönelik değerlendirme, öğrenmeyi artırmak ve öğrenme hızını artırmak amacıyla, bireylerin performanslarıyla ilgili dönüt ve düzeltme sağlamak için yapılan planlı bir değerlendirme sürecini ifade etmektedir. Eraslan (2008) ise araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları için yeterli fırsat bulamadıklarını ve

yapılan uygulamalarda yeterli dönüt alamadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Aslan (2015) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarıyla seminer çalışmalarının düzenli olarak yapılmadığı ve uygulama sonrası yeterli dönüt verilmediği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan birçok çalışma (Arı, 2010; Caner, 2018; Demir ve Çamlı, 2011; Kocadere ve Aşkar, 2013; Yeşilyurt ve Semerci, 2011); öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunlara dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlik uygulamaları sürecindeki rehberliğinin yetersizliği, iletişim sorunları, yeterli dönüt alamama gibi sorunlar gündeme getirilmiştir.

Yenen (2022), öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik olarak, hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programlarının sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla, özellikle üniversite eğitiminin ve öğretmenlik etkinlik algılarının güçlendirilmesinde, öğretmenlik uygulamaları deneyimlerinin önemli bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Yenen (2022)'e göre öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesinin, öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerini önemli ölçüde artıracığı öngörülmektedir.

2015-2020 yılları arasında öğretmenlik uygulaması üzerine gerçekleştirilen çalışmaları inceleyen araştırmada (Köse ve Caner, 2022), öğretmen adaylarının karşılaştığı temel sorunlar belirlenmiştir. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda öne çıkan sorunlardan biri hem uygulama öğretim elemanları hem de uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adaylarına yeterli dönüt ve düzeltme sağlanmaması bulgusudur. Çalışmanın diğer bulgularına ilişkin detaylar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1.1. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Öne Çıkan Sorunlar (Köse ve Caner, 2022)

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin entegre edilmesi, sürecin etkililiğini artıracak önemli bir adımdır. Ancak, Richards (2010) İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde içerik ve pedagojik bilgiyi yeterince birleştiremediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Caner (2018) de çalışmada öğretmen adaylarının, lisans eğitimleri boyunca kazandıkları kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebilmeleri için öğretmenlik uygulama süresinin etkin ve verimli bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir. İncelenen birçok çalışmanın bulguları ve önerileri, öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğinin artırılmasına yönelik bir çalışma yapılması gerektiğini koymaktadır. Öğretmen adaylarının meslekte uygulayacakları bilgi, beceri, tutum ve donanımı kazanmalarının önemli kilometre taşlarından olan öğretmenlik uygulaması derslerinin hâlihazırda uygulanan şeklinde birçok boyutta sorunlar olduğu alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda belirlenmiştir. Yapılan tüm yeniden yapılandırmalara rağmen öğretmen adaylarının sürecin diğer paydaşlarından yeterli dönüt alamamaları, süreci sistematik bir düzlemde ilerletememeleri gözlemlenen ve çözüm getirilmesi gereken önemli sorunlardan birisi olarak değerlendirilebilir.

Daha önce yapılan çalışmalarda ortaya konulan sorunlar doğrultusunda, mevcut öğretmenlik uygulaması sürecinin daha etkili hâle getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması sürecinin, bu çalışma kapsamında geliştirilen Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması (AÖU) etkinlikleri yoluyla daha verimli hâle geleceği öngörülmektedir. AÖU etkinlikleri, öğretmen adaylarının hem akranlarından hem de uygulama öğretim elemanından daha etkin bir şekilde dönüt almasını sağlaması, aday öğretmenlerin ders planlamalarının ön uygulamalarını yaparak olası aksaklıkları önceden belirlemelerine olanak tanınması ve gerçek sınıf ortamındaki uygulamayı daha verimli hâle getirmesi beklenmektedir. Ayrıca, önerilen AÖU etkinliklerinin, öğretmen adayları için akran dönütünü işlevsel hâle getireceği, uygulama öğretim elemanı tarafından uygulama öncesinde etkin bir rehberlik süreci sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu öngörünün, deneysel bir süreç içinde test

edilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Ulaşılan alanyazın taraması, öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin bu çalışma kapsamında geliştirilen AÖU benzeri bir uygulamanın olmadığını ve bir model geliştirilerek öğretmenlik uygulamasının niteliğinin artırılmasına yönelik herhangi bir deneysel çalışmanın yapılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, deneysel bir süreç izleyerek alandaki bu boşluğa katkı yapmak ve AÖU etkinliklerinin etkisini belirlemek amacıyla bu çalışma desenlenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın odak noktası, AÖU etkinliklerinin İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimi, öğretmenlik beceri ve tutumları üzerine olan etkilerinin deneysel olarak incelenerek belirlenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğini artırmak ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmek adına mevcut işleyişten farklı olarak dönüt ve rehberlik süreçlerini önceleyen aşamalı uygulama yöntemlerinin benimsenmesi sürecin daha etkili işlemesine yardımcı olabilecek alternatif bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. AÖU etkinlikleri, adayların gelişim süreçlerini daha sistematik bir şekilde izlemelerine olanak sağlayarak öğretmen adaylarının her aşamada uygun geri bildirimler almasına ve böylece mesleki yeterliklerini zamanla pekiştirmelerine olanak sağlayabilecek bir uygulama modeli olduğu düşünülmektedir. Bu model, özellikle dil öğretimi gibi özel bir alanda, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

Bu önermeden hareketle, bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması etkinliklerine aşamalı bir boyut getirmek ve bu sürecin onların mesleki yeterliklerinin gelişimine etkisini farklı boyutlardan inceleyerek öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğini artırmaya yönelik bir model geliştirmek ve bu modeli uygulamaktır.

Bu araştırmanın genel amacı, AÖU etkinliklerinin İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olan etkisini incelemektir. Eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için, yalnızca kuramsal bilgi değil, aynı zamanda bu bilgileri gerçek sınıf ortamlarında uygulama becerisinin kazanılması da büyük önem taşımaktadır. AÖU etkinlikleri, öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerini geliştirme fırsatı sunarak, öğretmenlik uygulaması ile kuramsal bilgi arasında köprü kurmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırma, öğretmen

adaylarının mesleki gelişim süreçlerini daha iyi anlayabilmeyi, aşamalı uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarının yeterlikleri üzerindeki somut etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, aynı zamanda öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan zorlukları belirleyerek, öğretmenlik eğitimi ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin daha verimli hâle getirilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik uygulaması dersinin daha etkin ve verimli hâle getirilmesi, öğretmen yetiştirme sürecindeki rolünün artırılması gerektiği konusu, alanyazındaki pek çok çalışma (Akgül ve Aydoğan, 2024; Aslan ve Sağlam, 2018; Bay, Şeker ve Alisinanoğlu, 2020; Cücük, 2016; Ekin ve Susam, 2023; Girgin ve Şahin, 2019; Kara, 2024; Karaoğlu, 2024; Kubilay ve Sipahioğlu, 2022; Şahan ve Şahin 2024; Yakar Yıldırım, Uzun ve Tekerek, 2021; Yenen, 2022) tarafından vurgulanmıştır. Bu çalışmalar, öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri gibi paydaşlardan alınan görüşlere dayanan değerlendirmelere yer verildiğini göstermektedir. Ancak mevcut alanyazın incelendiğinde, öğretmenlik uygulamasına yönelik aşamalı etkinliklerin yer aldığı deneysel araştırma deseninde yapılan çalışmalara rastlanmadığı görülmektedir. Bu eksiklik, söz konusu alanda daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın önemi, AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumları üzerindeki etkililiğini ölçmek için kontrol gruplu deneysel desenin kullanılmasıdır. Bu yöntem, alanda bir ilk olma özelliği taşıdığından, araştırmanın bilimsel katkı sağlama potansiyelini artırmaktadır. Araştırma, öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliğini artırmayı amaçlayan bu tür uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerini somut bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğini artırma ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmesi açısından önemli bir yere sahip olması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma ile ulaşılması hedeflenen ve aşağıda sıralanan olası katkıların da bu çalışmanın önemini artırması umulmaktadır:

- Öğretmen adaylarının ders planlama ve öğretim uygulama süreçlerinde öğretmenlik uygulaması dersinden daha etkili şekilde yararlanmalarını sağlamak,
- Uygulama öğretim elemanlarına ve uygulama öğretmenlerine rehberlik yaparak uygulama sürecinin kalitesini artırmak,
- Eğitim süreçlerinin niteliğini geliştirmeye katkıda bulunmak,
- AÖU etkinliklerinin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişine katkı sağlayarak bu dersin daha verimli hâle gelmesine olanak tanımak,
- AÖU etkinliklerinin etkililiği ortaya konduğunda, yeni ve daha etkili bir öğretmenlik uygulaması modeline zemin hazırlamaktır.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması (AÖU) etkinlikleri İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik nasıl bir değişime neden olmuştur?

Bu doğrultuda bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulama süreci sonunda, deney ile kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Uygulama süreci sonunda, deney grubu ve kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri;
 - a. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre,
 - b. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre,
 - c. Araştırmacı gözlemlerine göre (deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki gelişimi) nasıl değişmektedir?

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında aşağıdaki sayılılar öngörülmüştür:

- Uygulama sürecinin başında, deney grubu öğretmen adaylarına AÖU ile ilgili araştırmacı tarafından seminer verilmiştir. Bu seminer sonucunda öğretmen adaylarının AÖU sürecini anladıkları varsayılmaktadır.

- Uygulama ğretim elemanları ve ğretmen adaylarının, araştırma sürecinde etkin bir şekilde geri bildirim sağlama ve değerlendirme yapma konusunda yetkin, istekli ve katılımcı oldukları kabul edilmektedir.
- Çalışmaya katılan ğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecindeki etkinliklere ilişkin belirli bir düzeyde hazır bulunuşlukları ve ğretim süreçlerine dair gerekli temel bilgi ve becerilere sahip oldukları varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında toplanan verilerin doğru ve güvenilir olduğu, katılımcıların dürüst ve samimi şekilde görüşlerini paylaştıkları kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakóltesi İngiliz Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırmaya katılan ğretmen adayları, uygulama ğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve uygulama okulunda öğrenim gören ğrenciler,
- Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakóltesi tarafından 2023/2024 ğretim yılında yayımlanan Öğretmenlik Uygulaması I-II kılavuzu,
- Fakólte Uygulama birim Koordinatörü tarafından belirlenen uygulama okulu,
- 2023-2024 akademik yılı bahar dönemi,
- Çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- **Öğretmenlik Uygulaması:** Öğretmen adaylarının, kendi alan ve düzeylerinde sınıf ortamında planlı ğretim etkinlikleri yürüterek öğretmenlik becerileri kazandıkları uygulamalı derstir (YÖK, 1998). Bu çalışmada kullanılan öğretmenlik uygulaması kavramı YÖK tarafından belirlenen programdaki Öğretmenlik Uygulaması II dersini ifade eder.
- **Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması:** Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması (AÖU) etkinlikleri hâlihazırdaki öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinden farklı olarak Tasarlama, Planlama, Hazırlık, Ön Uygulama, Uygulama ve Toplam Değerlendirme olmak üzere 6 aşamadan oluşan etkinlikler bütünüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde temel alınan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, çağlar boyu tüm toplumlar tarafından kabul gören, bireylerin bilgiye ve öğrenmeye duyduğu ihtiyacı karşılayan bir meslek olarak önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, sadece bireylerin sosyalleşmesini sağlamak ve toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun kültür ve değerlerini sonraki nesillere aktarmaktan da sorumludur (Karataş, 2020). Eğitim sisteminin başarılı olmasında, öğretmenin eğitici ve yönlendirici rolü, eğitim ortamı, fiziki şartlar ve araç-gereçlerden çok daha belirleyici bir faktördür (Demirtaş, Cömert & Özer, 2014). Bir öğretmen, bireylerin gelecekte başarılı ve üretken olmalarını sağlamak için en büyük sorumlulukları üstlenir (Alkan, 2017). Dolayısıyla, bir toplumun kalkınması ile o toplumdaki nitelikli bireyler arasındaki karşılıklı ilişki göz önüne alındığında, öğretmenler toplumların gelişiminde yönlendirici bir rol oynar. Geleceği şekillendiren bu etkin rolleri doğrultusunda, öğretmenlerin yalnızca genel kültür ve mesleki bilgiye değil, aynı zamanda yeterli ve ileri düzeyde alan bilgisine de sahip olmaları beklenir. Erden (1998), öğretmenliğin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, bu mesleğin ancak belirli bir alan bilgisini edinenlerin yapabileceği bir meslek olduğunu ifade etmiştir. Hacıoğlu ve Alkan (1997) öğretmenliği, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik bilgiye sahip, alana özgü uzmanlık ve beceriler gerektiren profesyonel bir alan olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen yetiştirme sürecinin temel taşlarından biri, lisans eğitimi süresince kazanılan kuramsal bilgilerin yanı sıra, bu bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesine olanak sağlayan öğretmenlik uygulamasıdır. Ancak öğretmenlik uygulaması derslerinde, öğretmen adaylarının gerçek ortamda ilk kez öğretmenlik ölçütleriyle değerlendirilmeleri bazen psikolojik baskılara neden olabilmektedir (Richards & Lockhart, 2007).

Birçok ülkede, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayları, üniversite öğretim elemanlarından ve uygulama okullarındaki öğretmenlerden ders planları ve öğretim yöntemleri hakkında geri bildirimler almaktadır (Nguyen, 2015). Nguyen (2015), öğretmenlik uygulamasını, öğretmen adaylarının yalnızca kendi başlarına gerçekleştirdikleri yansıtıcı öğrenme süreci olarak değil, tecrübeli öğretmenlerin onlara bilgi ve deneyim aktarımı olarak da tanımlamış ve akran değerlendirmesinin iş birliği, yansıtıcı öğrenme ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini ve öğrenmelerini gerçek eğitim ortamlarında uygulama fırsatları sunarak destekleyen öğretmen yetiştirmenin temel bileşenidir. Bu süreçte, öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden gözlem ve dönüt yoluyla edindikleri bilgilerin yanı sıra, kendi değer ve inançlarını da yansıtarak öğrenirler (Gebhard, 2009; Yuan & Lee, 2014). Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına daha önceki inançlarını değiştirme fırsatı da sunar (Paakkari, Tynjälä, Torppa, Villber & Kannas, 2015). Kavanoz (2016), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde kendi öğretmenlik kimliklerini şekillendirdiklerini ifade etmiştir. Borg'a (2003) göre öğretmen adayları, öğretmenlik eğitimi süresince farklı öğretmenlerin uygulamalarını gözlemleyerek ve çeşitli kuramsal bilgilerle karşılaşarak kendi öğretmenlik inançlarını yeniden gözden geçirme fırsatına sahip olurlar. Öğretmenlik uygulaması dersi, gerçek okul ortamında teori ile pratiğin birleştiği ve öğretmen adaylarının ders planı geliştirme, öğretim yöntemlerini uygulama ve sınıf yönetimi becerilerini kazandığı bir derstir (Johnston, 1994; Peacock, 2001). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki yeterlikleri kazandığı öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen nitelikleri ile de doğru orantılıdır.

2.2. Öğretmen Nitelikleri

Öğretmenler, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireyler yetiştirmek amacıyla belirlenen hedefler doğrultusunda milli eğitim politikalarını uygulayan temel aktörlerdir. Öğretmen yetiştirme sistemlerinde, ülkelerin kültürel özellikleri ve değerler çerçevesinde öğretmenlerin bazı benzer niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Küçüköğlu & Kızıldaş, 2012). Ancak, dünyadaki bilimsel, sosyal, kültürel ve teknolojik değişimler hızla ilerlediğinden, ülkelerin hedefleri ve öğretmenlerden beklenen sorumluluklar ile nitelikler de zaman içinde

değişebilmektedir (Fırat, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin toplumun koşullarına, çağın gereklerine ve ülkenin şartlarına uygun belirli niteliklere ve yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Türkiye’de öğretmen nitelikleri bağlamında birçok girişim yapılmıştır. Örneğin Türk Milli Eğitim sisteminin de benimsediği ve Milli Eğitim Vakfı (MEV) (2017), tarafından yayımlanan öğretmenlik mesleğinde gerekli temel nitelikler şöyle özetlenmiştir:

İdeal bir öğretmen, mesleki gelişimine önem vererek yeni eğitim yöntemlerini araştırır, çağdaş teknolojileri derslerine entegre eder ve öğretme süreçlerini sürekli iyileştirmeye çalışır. Okuluna ve kurumsal yapıya bağlı olup, zamanını verimli kullanır, iş disiplinine sadık kalır ve okul yönetimiyle iş birliği içinde hareket eder. Takım çalışmasına yatkın, rehberliğe açık ve iş birliği içinde çalışan bir profesyoneldir. Liderlik vasfıyla öğrencilere ve topluma örnek olur, eğitsel ve sosyal etkinlikleri destekleyerek öğrenciler arasında sağlıklı iş birliği ortamı yaratır. Güvenilir, adil ve objektif bir değerlendirme anlayışı benimseyerek öğrencilere eşit davranır, bireysel farklılıkları dikkate alır ve eğitim sürecini buna göre şekillendirir. Bilimsel düşünceyi teşvik eder, eleştiriye açık ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergiler. Neşeli, heyecanlı ve dostane bir tavırla eğitim ortamını daha sıcak hâle getirir; aynı zamanda zarafet, sabır ve hoşgörüyle hareket ederek öğrencilerine ve meslektaşlarına saygılı bir tutum gösterir. Sağlıklı yaşam alışkanlıklarına dikkat eder, tutumlu olup kaynakları verimli kullanır ve dış görünümüne özen göstererek güven veren bir duruş sergiler. Tüm bu özellikleriyle hem öğrencileri hem de çevresi için ilham kaynağı olan bir eğitimci olarak mesleğini en iyi şekilde icra eder.

MEV (2017) tarafından belirlenen niteliklere ek olarak, öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle ilgili olarak Can (2019) da öğretmenin çağdaş bir eğitim anlayışını benimseyerek hem kişisel hem de mesleki açıdan değişen teknolojik ve sosyal unsurlar doğrultusunda kendini geliştirmeye açık olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenin geliştirdiği yenilikçi unsurları sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulayabilmesi ve öğrencilerinin sınıf içindeki gelişimlerini izleyerek, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde uygun araçları kullanabilmesi önemli bir nitelik olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen, eğitim sürecinin bir parçası olarak, varsa aksayan

yönleri ve aksaklıkları takip etmesi, bu unsurları tespit ederek düzeltmek için iş birliği içinde çalışması da öğretmenin taşınması gerektiği nitelikler arasındadır.

2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türk eğitim tarihi, Cumhuriyet öncesine dayanan köklü bir geçmişe sahip olup öğretmen yetiştirme süreci de bu uzun tarihi geçmişin bir parçasıdır. Osmanlı İmparatorluğu dönemine ilişkin eğitim ile ilgili alanyazında (Demircan, 1988; Demirel, 1991; Kavcar, 2002), ilk öğretmen yetiştirme çabalarının 1848 yılında İstanbul’da kurulan Dârülmualimîn (Öğretmen Okulu) ile başladığı belirtilmektedir (Salihoğlu, 2012). Dârülmualimîn, Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk öğretmen okulu olarak, eğitim sisteminde önemli bir reform hareketinin parçası olmuş ve öğretmenlik mesleğini modern biçimde eğitmeyi ve nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Özellikle köylerde ve kasabalarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenerek kurulan bu okul, Tanzimat ve Islahat Fermanları ile ivme kazanan eğitimdeki modernleşme çabalarına paralel olarak Batı tarzı eğitim anlayışını benimsemiştir. Başlangıçta yalnızca erkek öğretmen yetiştiren Dârülmualimîn, okuma-yazma, aritmetik, din bilgisi gibi derslerin yanı sıra Batı tarzı eğitim yöntemleri, öğretim teknikleri ve pedagojik bilgileri de öğretim programına dâhil etmiştir. Bu, Osmanlı eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğine verilen önemin arttığını ve eğitimdeki kaliteyi iyileştirme çabalarının bir parçası olduğunu göstermektedir (Demirel, 1991; Kavcar, 2002). Dârülmualimîn, sadece öğretmen yetiştirme sürecinin başlangıcını oluşturmamış, sonraki yıllarda diğer öğretmen okullarının açılmasına ilham vermiştir (Demircan, 1988). Dârülmualimîn’in kuruluşundan yirmi yıl sonra, 15 Kasım 1868’de Dârülmualimîn-i Sıbyan açılmış ve 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile öğretmenlerin eğitimi, mezuniyeti, sınavları, ders programları, terfi, ceza ve emeklilik gibi konulara ilişkin ilk düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelikleri de belirlenmiştir. 1882’de öğretmen adaylarına yönelik uygulama okulu olan Darülameliyat kurulmuştur (Sarıçelik, 2024).

II. Meşrutiyet döneminde, öğretmen yetiştirmenin devlet denetimi altında yapılması kararlaştırılmış, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulama okulları açılmış ve böylece ‘ehliyetnameli öğretmenlik’ uygulamasına geçilmiştir. Ayrıca, köy

ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Medrese-i Muallimin kurulmuştur (Altın, 2011).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 1924'te kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat Kanunu," tüm okulları Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altına almış ve bu yasa, yeni kurulan Cumhuriyet'in eğitimle ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitimde standartlar belirlemeyi sağlamıştır (Deniz & Şahin, 2006). Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme çabaları, 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün "Orta Muallim Mektebi" adıyla açılması ve 1946 yılında ortaöğretim kurumlarındaki nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Eğitim Enstitüsü'nün kurulmasıyla devam etmiştir (Demirel, 1991; Kavcar, 2002).

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren, istenilen nitelikte bireylerin yetişmesi amacıyla öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme sürecinde zaman içinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. 1981 öncesinde, Türkiye'de eğitim sisteminin ihtiyaçlarına yönelik olarak ilkokul düzeyinde öğretmen yetiştirmeye öncelik verilmiştir. Ardından, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci de devam edilmiştir. Özellikle, köy nüfusunun ülke nüfusunun önemli bir kısmını oluşturduğu dönemde, köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla özel programlar geliştirilmiştir (Yeşil, 2016). 22 Mart 1926 tarihli 789 sayılı Eğitim Kanunu ile Öğretmen Okulları ve Köy Öğretmen Okulları açılmış ancak bu okullar 1933'te kapatılmıştır. 1937 yılında tekrar açılan köy öğretmen okulları, 1940 yılında yürürlüğe giren 3803 sayılı yasa ile "Köy Enstitüsü" adını alarak kurumsallaşmıştır (Başkan, 2001). Köy Enstitüleri'nin öğretim modeli, John Dewey'in "yaparak öğrenme" anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğrencilerin aktif katılımına, problem çözmeye ve toplumsal sorumluluğa dayanan bu model, öğretmen adaylarını hem mesleki açıdan hem de toplumsal liderlik yönüyle geliştirmeyi hedeflemiştir (Dewey, 1938). Bu sistem, kuramsal ve uygulamalı eğitimi bütünleştiren "toplum temelli öğretmen eğitimi" anlayışına örnek oluşturmuştur (Zeichner, 2010). Kırsal kesimin eğitim ihtiyacını karşılamak ve köylerde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla kurulan Köy Enstitüleri, kuruluşundan itibaren çeşitli eleştirilerin hedefi olmuştur. Öğrencilerin yalnızca köylerden seçilmesi, mezunların sadece köylerde görev yapma zorunluluğu ve yatılı karma eğitimin uygulanması gibi özellikler, dönemin bazı çevreleri tarafından geleneklere aykırı bulunmuş ve eleştirilmiştir (Ezer, 2020). Bu kurumların uygulamalı eğitimi, halk

içinde şehirli-köylü ayrımını derinleştirdiği ve bazı ideolojilerin etkisi taşıdığı gibi iddialarla da sıkça tartışma konusu olmuştur.

1945'te çok partili hayata geçişle birlikte Köy Enstitüleri siyasi malzeme olarak kullanılmaya başlanmış ve enstitülere yönelik kamuoyundaki eleştiriler artmıştır. 1946 yılında enstitülerin yapısında önemli değişikliklere gidilmiştir. Yeni yönetmeliklerle öğrencilerin yönetime katılımı yasaklanmış, kız ve erkek öğrencilerin barınmaları ayrılmış, serbest okuma saatleri ve klasik eserlerin kullanımı sınırlandırılmıştır. Zamanla eğitim programları değiştirilerek köy-şehir ayrımı ortadan kaldırılmış, enstitülere yalnızca köy çocuklarının alınması şartı kaldırılmıştır. 1950 yılında da karma eğitim kaldırılmış, bazı bölümler kapatılmıştır. Son olarak, 1954'te çıkarılan 6234 sayılı kanun ile Köy Enstitülerinin etkinliklerine resmen son verilmiş ve bu kurumlar ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Akyüz, 2014).

Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme süreçleri, daha merkeziyetçi, bilgi aktarımına dayalı ve kuramsal yönü ağır basan bir yapıya evrilmiştir (Akyüz, 2014). Bu dönemde ilkokul öğretmenleri, ortaokuldan sonra beş yıllık eğitim veren ilk öğretmen okullarında yetiştirilmiştir. Bu okullarda öğretim programları büyük oranda kuramsal bilgiler üzerine yapılandırılmış; pedagoji, eğitim psikolojisi ve öğretim yöntemleri gibi dersler programın temelini oluşturmuştur. Ancak öğretmen adaylarının okul ortamlarında uygulama yapma imkânları oldukça sınırlı kalmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Genellikle son sınıfta kısa süreli bir öğretmenlik uygulaması yapılmış, bu durum da adayların mesleğe hazırlık düzeyini sınırlamıştır.

Ortaokul ve lise düzeyinde öğretmen yetiştirmek amacıyla ise 1960'lı yıllardan itibaren Eğitim Enstitüleri ön plana çıkmıştır. Bu kurumlar başlangıçta iki yıllık olup zamanla üç yıla çıkarılmıştır. Eğitim Enstitülerinde de öğretim ağırlıklı olarak kuramsal düzlemde yürütülmüş; akademik bilgi ön planda tutulmuş ancak okul-temelli uygulamalara yeterince yer verilmemiştir (Başkan, 2001).

1970'li yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştirme düzeyine taşınması yönünde toplumsal ve akademik beklentiler artmıştır. Bu beklentiler doğrultusunda 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile de tüm öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi gerektiği belirtilmiş, bunun sonucunda 1974-1975 öğretim yılında ilkokul öğretmeni yetiştiren bazı okullar öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. 1974-1982 yılları arasında ilkokul öğretmeni

yetiştirmek amacıyla kurulan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir yer tutmuştur (YÖK, 2007).

1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun geçici 28. maddesi uyarınca, öğretmen yetiştirme alanındaki tüm kurumlar, üniversitelere devredilmiştir. Bu düzenleme, 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007). 1983 yılında, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve çeşitli yükseköğretim kurumları tarafından, dokuz kuramsal ve otuz günlük uygulamalı derslerden oluşan yeni öğretim programları geliştirilmiştir (Öztürk, 2005). 1985 yılında MEB'in talebiyle öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden düzenlenmiş; 19 saat kuramsal ders ve 8 hafta süren uygulama şeklinde güncellenmiştir, böylece uygulama ders saatlerinin süresi kısaltılmıştır (YÖK, 2007).

1990'lı yıllarda, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı sayısının ve niteliklerinin yetersizliği, öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi arasındaki dengenin sağlanamaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Kara, 2012). Bu sorunların çözülmesi için, 1994 yılında YÖK ile Dünya Bankası iş birliğiyle Hizmet öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi başlatılmış ve 1996 yılında YÖK, bu sorunlara yönelik çözümler geliştirmeye çalışmıştır.

1997'de eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında yeniden yapılan düzenlemeler ile eğitim fakültelerinin öncelikli görevi olan öğretmen yetiştirme işinin etkili şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (YÖK, 1998). Bu kapsamda, eğitim fakültelerinde ilköğretim, yabancı dil, ortaöğretim fen ve matematik, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümleri yeniden yapılandırılmış ve eğitim bilimleri alanındaki bazı lisans programları kaldırılmıştır (YÖK, 2007). 1998 yılının Mart ayında Yükseköđretim Kurulu Başkanlığı, "Eđitim Fakülteleri Öđretmen Yetiřtirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" başlıklı bir düzenleme yayımlamıştır. Bu düzenleme, öğretmen eğitiminin üniversite çatısı altında gerçekleştirilmesini öngörerek, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesine, bilimsel bir bakış ačíısıyla öğretmen yetiştirilmesine ve gelişmiş ölkelerdeki öğretmen eğitimi uygulamalarından yararlanılmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu düzenleme ile, öğretmen yetiştirme programlarının öğrenim süresi de dört yıl olarak belirlenmiştir (YÖK, 1998).

Yeni düzenlemelerle birlikte öğretmen eğitimi programlarında yapısal değişikliklerin yanı sıra, programların içerik ve işleyişine yönelik çalışmalar da hız kazanmıştır. 2006 yılında gerçekleştirilen düzenlemeyle, 1997 yılında geliştirilen programda tespit edilen aksaklıkların giderilmesi hedeflenmiş ve çeşitli güncellemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, lisans programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde değişiklikler yapılmış, bazı derslerin kredileri ve isimlerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiş, bazı dersler ise kaldırılmıştır. Örneğin öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılmış; yeni olarak eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ile Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersleri programa dâhil edilmiştir. Ayrıca, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersleri seçmeli ders olarak eklenmiştir (YÖK, 2007). Bu düzenlemeler doğrultusunda öğretmenlik uygulaması kapsamında da uygulama okulu bulma sorununu ortadan kaldırmak amacıyla okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.

2017 yılında YÖK tarafından yapılan bir diğer düzenleme ile “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” güncellenmiş ve öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlik alanına sahip olarak mezun olmaları sağlanmıştır. Bu üç temel bilgi ve yeterlik alanı; öğretmenin uzmanlık alanı ile ilgili bilgisini kapsayan “alan bilgisi”, öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri hakkındaki mesleki bilgi birikimini ifade eden “pedagoji bilgisi” ve alan bilgisi ile pedagojik bilgi arasındaki köprüyü oluşturan, konu alanının nasıl öğretileceğine dair bilgi sunma becerisini içeren “pedagojik alan bilgisi” olarak tanımlanmıştır (YÖK, 2018).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve yönetim işlevlerini kapsayan özel bir uzmanlık alanıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinde, YÖK tarafından vurgulanan ve öğretmenlerin sahip olması gereken üç temel bilgi ve yeterlik, yalnızca eğitim fakültelerinde verilen kuramsal derslerle kazanılması mümkün olmayan niteliklerdir. Öğretmen adaylarının, lisans eğitimleri süresince aldıkları kuramsal eğitimlerin yanı sıra bu bilgileri gerçek sınıf ortamlarında kullanabilecekleri uygulamalı eğitimlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecinin en işlevsel bileşenlerinden biri de

öğretmenlik meslek uygulamalarıdır. Öğretmen adayları, bu uygulamalar sayesinde sahip oldukları kuramsal bilgileri gerçek sınıf ortamında pratiğe dökme fırsatı bulurlar.

Genel olarak, öğretmenlik uygulamaları, kuramsal bilgi ile uygulama bilgisini harmanlayarak öğretmen adayı için verimli bir süreç hâline getirir. Bu süreç, kaliteli ve donanımlı öğretmen yetiştirme amacına önemli ölçüde katkı sağlar. Verimli bir uygulama deneyimi yaşayan öğretmen adayı, meslek hayatına başladığında daha nitelikli bir öğretmen olarak topluma hizmet etme kapasitesine sahip olur.

2017 yılında yapılan düzenlemeler doğrultusunda eğitim fakültelerinde, lisans programlarının 7. ve/veya 8. dönemlerinde öğretmen adaylarına uygulamalı dersler olarak sunulan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini kazanmalarını sağlayan, belirli bir dersin veya derslerin planlı bir şekilde öğretildiği ve uygulama etkinliklerinin tartışılarak değerlendirildiği dersler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1998). Bu dersler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile doğal ortamında tanışmalarını ve okulla ilgili bileşenleri gözlemlene ve inceleme fırsatı bulmalarını sağlar. Öğretmenlik uygulaması dersi tamamlandığında öğretmen adaylarının aşağıdaki niteliklere sahip olmaları beklenmektedir (YÖK, 2007):

Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için uygulama okulunun farklı sınıflarında öğretmenlik uygulamaları yaparak öğretmenlik mesleği yeterliklerini geliştirme,

Kendi alanlarındaki okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilme, kullanılan ders kitapları ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilme,

Okullardaki uygulamalar sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanlarıyla paylaşarak geliştirme.

YÖK (2007)'ün belirlediği bu ders kazanımlarından da görüleceği üzere, öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğinin temel yeterliklerinin gelişebilmesi ve lisans eğitimlerinde edindikleri kuramsal bilginin daha anlamlı hâle gelebilmesi için, bu bilgileri uygulamalı deneyimlerle pekiştirebilecekleri fırsatların sağlanması öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında özel bir öneme sahiptir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçleri dinamik bir süreç olarak devam etmektedir “Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda belirtildiği üzere (T.C. Resmî Gazete, 2024) Öğretmenlerin nitelikleri, seçimi, hazırlık eğitimi, öğretmenliğe atama ve yer

değiştirme usulleri güncellenmiştir. Bu güncellemeler, kuramsal ve uygulamalı derslerden oluşan hazırlık eğitimlerinin Bakanlık tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği yeterlikleri çerçevesinde Milli Eğitim Akademisi tarafından verileceğini göstermektedir. İlgili süreçte hazırlık eğitime alınacakların belirlenmesi, hazırlık eğitimindeki başarı kriterleri, akademi ile ilişkin kesilmesi, disiplin, öğretmen adaylarına ilişkin mali ve sosyal hükümler, sözleşmeli öğretmenlikte istihdam, kadrolu öğretmenliğe atama gibi konularda yeni uygulamaların olacağını göstermektedir. Mevcut uygulamada, kadrolu öğretmen olabilmek için MEB tarafından belirlenmiş ön koşullara sahip öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına göre puan sıralaması önceliği ile sözleşmeli öğretmen olarak öğretmenlik mesleğine başlamaktadır (Evci, Evci, Arısan ve Gerçek, 2024). Belirlenen süre içerisinde görevlerini başarıyla yerine getiren sözleşmeli öğretmenler sözleşme süresinin sonunda kadrolu öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Ancak, öğretmen yetiştirmedeki son güncellemeler ile öğretmen atamaları KPSS sonuçları ile yapılmayacaktır. MEB'e bağlı Milli Eğitim Akademisi tarafından verilen hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayıp belirlenen şartları taşıyanlar 657 sayılı Kanunun 4'üncü maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilecektir. Üç yıllık çalışma süresini tamamlayan sözleşmeli öğretmenler talepleri hâlinde görev yaptıkları yerde öğretmen kadrolarına atanacaktır.

2.4. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin bir toplumda bireylerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini karşılamaını sağlamak amacıyla sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere dayanan bir dizi özelliktir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin sadece mesleki bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda yaşadıkları ülke ve dünyaya dair farklı bakış açılarını da içermelidir. Öğretmenlerin toplumda meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmesi ve eğitimde etkin rol alabilmesi için, zaman içinde gelişen yeni gereksinimlere yanıt verecek şekilde dinamik bir yapıya sahip olmaları önemlidir. Şişman (2009)'a göre yeterlik, bir mesleği başarılı ve etkili bir şekilde yapabilmek için gerekli niteliklerdir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006) tarafından, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarını sağlamak adına belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çerçevesinde tanımlanmıştır. Bu yeterlikler,

öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve tutumları kapsar.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme sürecinin temelini oluşturmakta ve bu sürecin eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyerek, toplumda gereksinim duyulan insan profiline ulaşılmasında büyük bir rol oynamaktadır. Uluslararası düzeyde öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Endüstriyel ve Teknik Öğretmen Eğitimcileri Derneği (NAITTE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE) gibi kuruluşlar, İngiltere'de Öğretmen Geliştirme Ajansı (TDA), Avustralya'da "Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Çerçevesi" gibi örneklerle öğretmen yeterliklerine yönelik standartlar belirlenmiştir. Ayrıca, Avrupa Birliği'nde Bologna süreci çerçevesinde öğretmen yeterlikleri konusunda ilkeler oluşturulmuş, öğretmenlerin konu alanı bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, sosyal ve kültürel donanımları ile mesleki gelişimlerine dair farkındalıkları vurgulanmıştır (Comission of the European Communities, 2007). Türkiye'de de bu uluslararası gelişmelerle uyumlu olarak öğretmen yeterlikleri konusunda önemli adımlar atılmıştır. 2002, 2006 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen çalışmalarla öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve uluslararası düzeyde Finlandiya, Kanada, ABD gibi ülkelerin yeterlik sistemleri incelenerek Türkiye'ye özgü uygulamalar geliştirilmiştir. YÖK, ÖSYM, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, UNESCO, UNICEF ve Dünya Bankası gibi ulusal ve uluslararası kuruluşlar, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (MEB, 2017b).

2002 yılı öncesinde Türkiye'de öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler belirli bir çerçevede sunulmamıştır. Ancak, 2002 yılında başlatılan ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler açıkça belirlenmiştir (ÖYGGM, 2017). Bu proje, öğretmenlik mesleği için genel yeterlikleri detaylı bir şekilde tanımlayan bir belge sunmuş ve toplamda 216 yeterlik göstergesi ortaya konmuştur.

TEDP kapsamında öğretmenlerin yeterlikleri genel kültür, özel alan ve eğitim-öğretim olmak üzere üç ana boyutta sınıflandırılmıştır:

Genel Kültür Yeterlikleri: Bu boyutta, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözebilmek için sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler ele

alınmıştır. Öğretmenlerin, genel kültür düzeylerinin ve diğer becerilerinin güçlü olması, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmelerine yardımcı olur.

Özel Alan Yeterlikleri: Bu boyut, öğretmenin ilgili branşındaki temel kavramları, araştırma ve inceleme araçlarını anlaması gerektiğini vurgular. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerine anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriler de bu boyutta yer alır.

Eğitim-Öğretim Yeterlikleri: Bu boyut, öğretim süreçlerinde öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma gibi önemli alt alanları içerir. Bu yeterlikler, öğretmenin öğrencilerle etkileşimde bulunurken kullandığı becerilerin ve öğretim yöntemlerinin etkinliğini artırır.

TEDP ile belirlenen bu çerçeve, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini daha sistematik bir şekilde tanımlayarak eğitim sistemine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu yaklaşım, öğretmen yetiştirme sürecinde daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmesine olanak tanımıştır.

2006 yılında alınan bir kararla yürürlüğe giren öğretmenlik mesleği yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamıştır. Bu yeterlikler, 6 ana yeterlik alanına dayanmaktadır ve her bir alan için 31 alt yeterlik ve 233 başarımlar (performans) göstergesi belirlenmiştir. Bu ana yeterlik alanları şu şekildedir (MEB, 2017b):

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimlerini nasıl sürdüreceklerine dair yeterlikler.

Öğrenciyi Tanıma: Öğrencilerin bireysel özelliklerini, ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini anlama.

Öğrenme-Öğretme Süreci: Eğitimde öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve stratejileri.

Öğrenmeyi İzleme/Değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme.

Okul-Aile-Toplum İlişkileri: Okulun dışındaki paydaşlarla etkili iletişim kurma ve iş birliği sağlama.

Program-İçerik Bilgisi: Öğretmenin konu bilgisi ve öğretim programlarını etkili şekilde kullanabilme yeteneğidir.

Bu yeterlikler, uluslararası alandaki benzer uygulamalarla paralellik gösterse de öğretmen yetiştirme, öğretmen seçimi ve sürekli mesleki gelişim gibi süreçlerde yeterliklerin nasıl uygulanacağı konusunda net bir çerçeve çizilememiştir. Bu nedenle, yeterliklerin hayata geçirilmesinde bazı eksiklikler ve belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesi için ek düzenlemelere ve açıklamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (TED, 2009).

Dünyadaki değişim ve gelişmelerin etkisiyle öğretmen yeterliklerinin yeniden güncellenmesi gereksinimi ortaya çıkmış ve bu süreçte çeşitli ulusal planlar ve belgelerde öğretmen yeterliklerinin düzenlenmesine yönelik önemli kararlar alınmıştır. Özellikle, 10. Kalkınma Planı, 19. Millî Eğitim Şûrası ve Öğretmenlik Strateji Belgesi'nde öğretmen yeterliklerinin yeniden şekillendirilmesine yönelik adımlar atılmıştır.

10. Kalkınma Planı'nda (2013), öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterliklerini temel alarak mesleki gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasına dair maddeler yer almıştır. Bu plan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini izleyen ve değerlendiren bir sistem kurmayı amaçlamaktadır.

2017'de yayımlanan Öğretmenlik Strateji Belgesi'nde ise öğretmen yetiştirme programlarında eğitimleri iyileştirmek amacıyla öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve mevcut yeterliklerin güncellenmesi kararı alınmıştır (MEB, 2017a). Ayrıca, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak adına öğretmen yeterliklerinin gereksinimler doğrultusunda yenilenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin dört yılda bir mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek, kariyer gelişimlerini değerlendirmek için sınavlara tabi tutulması gibi düzenlemeler de bu belgede yer almıştır.

Sonuç olarak, öğretmen yeterlikleri yeniden güncellenmiş ve özel alan yeterlikleri kaldırılarak, yerine genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. 2017'de belirlenen yeni öğretmen yeterlikleri 3 ana yeterlik alanı, 11 alt yeterlik ve 65 gösterge ile çerçevelenmiştir. Tablo 1'de özetlenen bu yeterliklerin öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kendilerini değerlendirmelerine, öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine, öğretmen adaylarının

öğretmenlik mesleğine seçimi ve mesleki gelişimlerinin izlenmesine rehberlik etmesi beklenmektedir.

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b)

A-Mesleki Bilgi	B-Mesleki Beceri	C-Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir	Eğitim, öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi 2017’de düzenlenen öğretmen yeterlikleri Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır.

Mesleki Bilgi bölümü, öğretmenin alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi gibi konularda derinlemesine bilgiye sahip olmasını gerektirir. Öğretmenin, eğitim programlarına uygun şekilde alanındaki pedagojik bilgileri ve meslekle ilgili sorumluluklarını iyi bilmesi beklenir.

Mesleki Beceri başlığı, öğretmenin eğitimi planlama, öğretme ortamları oluşturma, öğretim sürecini yönetme ve değerlendirme gibi becerileri kapsar. Bu, öğretmenin etkin öğretim stratejileri geliştirme, öğrencilere uygun materyaller hazırlama ve öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetme yeteneğini içerir.

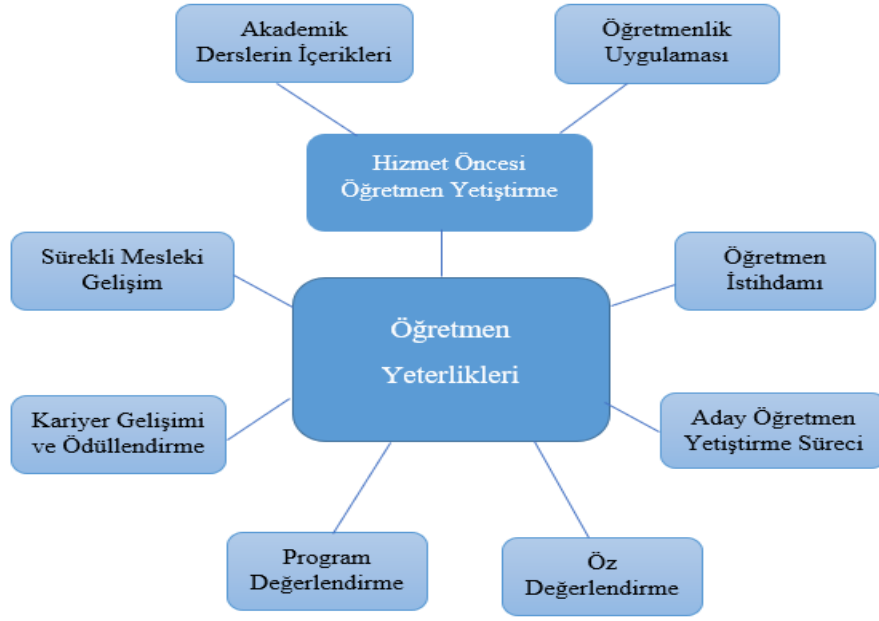
Tutum ve Değerler kısmı, öğretmenin milli, manevi ve evrensel değerlere saygı göstererek öğretim yapması, öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum sergilemesi ve mesleki gelişimini sürekli olarak sürdürmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca, öğretmenin iletişim becerileri geliştirerek öğrencilerle, meslektaşlarıyla ve diğer paydaşlarla etkili iş birliği içinde çalışması beklenir.

Bu üç ana alan, öğretmenin mesleki yeterliklerini şekillendiren ve öğretmenlik görevini başarılı bir şekilde yerine getirmesini sağlayan temel unsurlardır. 2017’de yapılan düzenlemeyle her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Bu, öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi ve pedagojik eğitimle ilgili yeterliklerin daha genel bir şekilde belirlenmesini sağlamaktadır.

2.4.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kullanım Alanları

Öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan tüm paydaşlar için büyük önem taşır ve bu paydaşlar için ortak bir hareket noktası oluşturur (MEB, 2017b). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve gelişmesi gereken yönlerini belirlemelerine yardımcı olurken, aynı zamanda öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde de önemli bir rehberdir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik planlamaların yapılmasında dikkate alınır. Ayrıca, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerinin gelişiminde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesinde de temel bir referans metni olarak kullanılır (MEB, 2017).

Bu yeterlikler, öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerine dair bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan alt yapıyı oluşturur. 2017’de yeniden güncellenen “Öğretmen yeterlikleri kullanım alanları” Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1.Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017b)

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri öğretmen yetiştirmede temelde 5 konuda rehberlik etmektedir (MEB, 2017b). Bunlar aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların düzenlenmesi

Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların düzenlenmesi, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde kazanmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin belirlenmesini içerir. Bu süreç, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında zorunlu ve seçmeli derslerin içeriklerinin oluşturulmasını, ders materyallerinin tasarlanmasını ve fakülte ile okul arasındaki iş birliğinin sağlanmasını kapsar. Programlar, öğretmenlerin mesleğe başlamak için gerekli nitelikleri kazanmalarını sağlamayı hedefler ve bu süreçte yeterliklere ilişkin standartların belirlenmesi, öğretmenlerin nitelikli bir şekilde meslek hayatına adım atmalarına yardımcı olur.

Öğretmen istihdamı, adaylık ve yetiştirme süreçleri

Öğretmen istihdamı, adaylık ve yetiştirme süreçleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleyen ve bu yeterliklere göre yapılan değerlendirmeleri içerir. Türkiye'de, 1983 yılına kadar öğretmen adayları öğrenimlerini tamamladıktan sonra sınavsız bir şekilde istihdam edilirken, 1985 yılında öğretmenliğe giriş için sınavlar yapılmaya başlanmış, 2002 yılından itibaren ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)

öğretmen atamaları için temel sınav olarak güncellenmiştir. Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi dönemde aldıkları kuramsal ve uygulamalı derslerin ardından mesleklerini en etkin biçimde yerine getirmeleri beklenmektedir.

Schleicher (2018), nitelikli bir eğitim sisteminin ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında görevlerini yerine getirebilmeleri için, hizmet öncesi eğitim sürecinde gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerle donanmış olmaları gerekmektedir. Türkiye'de ve dünya genelinde, bu yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Öğretmen adaylarının, Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak atanmaları için KPSS, ÖABT (öğretmenlik alan bilgisi testi) ve sözlü sınav gibi aşamalardan başarılı olmaları gerekmektedir. Bu sınavlar, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerleri açısından en yetkin adayların istihdam edilmesine yardımcı olur. Ayrıca, mesleğe kabul sonrası adaylık sürecinde kazanılan yeterlikler, öğretmen adaylarının mesleğe hazır hâle gelmesinde de rehberlik edecektir.

Öğretmenin öz değerlendirme yapması

Öğretmenin öz değerlendirme yapması, yalnızca mesleki bir gereklilik değil, aynı zamanda bireyin bilinçli farkındalığı ve yetkinlik düzeyiyle doğrudan ilgili bir üst düzey sorumluluktur. Öğretmenlerin, mesleki yeterliklerini sorgulamaları, mevcut durumlarını değerlendirmeleri ve kişisel gelişim hedeflerini belirlemeleri, mesleklerinde daha etkili ve verimli olabilmelerini sağlayan önemli bir süreçtir. Öz değerlendirme, öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmelerine yardımcı olur, böylece gelişim hedeflerini oluşturabilir ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri belirleyebilirler. Bu süreç, öğretmenlerin sürekli gelişimlerine katkı sağlayarak, öğretim süreçlerinde daha etkili bir öğretim uygulaması ortaya koymalarına olanak sağlar.

Performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme

Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminin önemli işlevlerinden biri olup, çalışanların belirlenen standartlara ne kadar uygun olduklarını ölçerek onlara dönüt sağlar. Öğretmenlerin performans değerlendirmesi, onların çabalarını, verimliliklerini ve başarılarını belirlemek, mevcut ihtiyaçları tespit etmek ve bu ihtiyaçları gidermek amacıyla alınacak önlemleri belirlemek için önemli bir rol oynar.

Performans değerlendirmesi aynı zamanda öğretmenlerin ödüllendirilmesi sürecini de kapsar. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, mesleki yeterliklerin belirlenmiş olması, objektif, kapsamlı ve şeffaf bir değerlendirme süreci sağlar. Bu da öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyerek mesleki ilerlemelerini teşvik eder ve eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yardımcı olur.

Hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve sürekli mesleki gelişim

Hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmada önemli bir yer tutar. Dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaşmasına yol açmıştır. Bu değişimlere uyum sağlamak ve öğretimin kalitesini artırmak için, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik birçok etkinlik düzenlenmektedir. Ayrıca, ulusal ve uluslararası kurumlar ile yapılan iş birliği protokolleri, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerini de desteklemektedir. Öğretmen yeterlikleri çerçevesinde, öğretmenlerin mevcut durumlarının belirlenmesi ve güçlü yönlerinin daha da desteklenmesi amacıyla düzenlenen çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmen niteliklerinin artırılmasında önemli rol oynar. Bu süreçler, öğretmenlerin güncel eğitim yöntemlerine uyum sağlamalarını ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerini sağlayarak öğretmenlerin verdikleri eğitim kalitesini de yükseltir.

2.5. Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmenlik mesleği, uzmanlık gerektiren bir meslek olduğundan, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince özel ve genel yeterlikleri kazanması beklenir. Bu yeterlikler ve yetkinlikler, genellikle kuramsal derslerden ziyade uygulamaya yönelik öğretmenlik uygulaması derslerinde edinilebilir. Öğretmenlik uygulaması dersleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimin başlıca bileşenlerinden ve öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan temel adımlardan biridir. Bu ders, öğretmen adaylarına lisans eğitiminde edindikleri kuramsal bilgileri uygulama fırsatı sunar. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının yalnızca mesleki deneyim kazanmalarını sağlamaz, aynı zamanda kuramsal bilgilerin ne kadar işlevsel olduğunu görmeleri ve süreç hakkında bilgi, beceri ve tutum edinmeleri için de onlara bir fırsat sunar.

Öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin gözetiminde, haftada 6 saat uygulama olacak şekilde MEB'e bağlı uygulama okullarında yapılmaktadır. Ayrıca, bu dersin uygulama saatlerine ek olarak 2 saati de kuramsal olarak öğretim elemanı eşliğinde yürütülür. Öğretmen adayının ders başarısı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının ortak değerlendirmeleri sonucunda belirlenir (YÖK, 1999). Bu dersin temel amacı, öğretmen adaylarının okul ortamında sınıf yönetimine katılmalarını, idari görevleri yerine getirmelerini ve bir öğretim sürecini nasıl planlayacaklarını öğrenmelerini sağlamaktır (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010). Uygulama süreci, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının yanı sıra, fakülte yönetimi, koordinatörler ve okul yönetimi tarafından ortaklaşa yürütülür.

MEB, öğretmenlik uygulamasına ilişkin bazı ilkeler belirlemiştir. Bu ilkeler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları için gereklidir ve aşağıdaki başlıklar altında sıralanabilir (MEB, 2018):

- **Öğretmenlik Uygulamasının Planlanması:** Fakülteler ve il milli eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon sağlanarak, öğretmen, öğrenci ve akademisyen eşleştirilir.
- **Kurumlar Arası İş Birliği ve Koordinasyon:** Öğretmenlik uygulamaları, YÖK Başkanlığı ve MEB'in belirlediği esaslar doğrultusunda yürütülür.
- **Kurum Ortamında Uygulama:** Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmen olacakları okul seviyelerinde, MEB'e bağlı resmi veya özel okullarda yapılır.
- **Aktif Katılma:** Öğrenciler uygulamalara fiilen katılmak zorundadır ve etkinlikler aşamalı olarak gerçekleştirilir.
- **Ortak Değerlendirme:** Öğretmenlik uygulamaları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ortaklaşa değerlendirilir ve sonuçlar birleştirilerek notlandırılır.
- **Kapsam ve Çeşitlilik:** Öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumlulukları kapsayacak şekilde planlanır.
- **Uygulama Süreci ve Personel Gelişiminin Sürekliliği:** Uygulama sürecinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin yeterlikleri sürekli olarak geliştirilir.
- **Uygulamanın Yerinde ve Denetimli Yapılması:** Öğretmenlik uygulamaları, fakültelerin bulunduğu il veya ilçelerdeki eğitim kurumlarında yapılır ve öğretim elemanları tarafından yakından izlenir.

Bu ilkeler doğrultusunda, öğretmenlik uygulaması derslerinin içerik ve yapısı da zaman içinde değişiklik göstermiştir. Örneğin, 1997 İngilizce öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulaması dersinde yalnızca belirli bir dersin öğretilmesine odaklanılmışken, 2006 programında plan hazırlama ve uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının değerlendirmeleri vurgulanmıştır. 2018 programında ise özel öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğretim yapma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi kapsamlı becerilerin kazandırılmasına önem verilmiştir (YÖK, 1998; YÖK, 2007; YÖK, 2018).

2.5.1. Dünyada Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmen yetiştirme programları, tarihsel olarak 18. yüzyılın başlarında Almanya'da başlamış ve Almanya'da uygulanan model, 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri, Britanya, Fransa, Belçika ve Japonya gibi diğer ülkelerde de benimsenmiştir (Nayman, 2020). 2000 yılından itibaren 23 Avrupa ülkesi ve Avrupa Komisyonu temsilcileri, öğretmenlerin sahip olmaları gereken çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi, beceri ve tutumlara yönelik izlenmesi gereken politikalar konusunda ortak çalışmalar yaparak "European Network on Teacher Education Policies" (ENTEP) adı altında bir ekip oluşturmuşlardır (Nayman, 2020).

Avrupa Komisyonunun 2000 yılında yaptığı bu çalışmalar doğrultusunda, ülkeler öğretmen yetiştirme alanında ortak politikalar izlemektedir. Örneğin, Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Rusya gibi ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının Türkiye'deki sistemle benzerlikler taşıdığı görülmektedir (Fırat, 2022). Ancak uygulama sürecinin niteliği ve süresi konusunda Türkiye'den bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, ABD, İngiltere, Almanya ve Fransa'da kuramsal bilgilerin yanı sıra, uygulama süresi daha uzun, alan çalışmaları ve bireysel çalışmalar ise daha yoğun olarak uygulanmaktadır. Finlandiya'da ise, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki sıkı iletişim ve öğretmen adaylarının çeşitli ziyaretlerle süreçleri gözlemleme fırsatı bulmaları dikkate değer bir farklılıktır (Aslanargun, Kılıç ve Acar, 2012). Almanya, İtalya, Fransa ve Rusya gibi ülkeler, öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf dışı etkinliklere de önem veren bir yaklaşım benimsemişlerdir (Küçükoğlu ve Kızıлтаş, 2012).

Avrupa ülkelerinin çoğunda öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama dersleri büyük bir öneme sahiptir ve farklı eğitim modelleri

uygulanmaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde, yükseköğretim kurumları ile uygulama okulları arasında iş birliği yapılmakta ve bu iş birliğinin öğretmen adaylarına sağladığı mesleki katkılar vurgulanmaktadır (Aubusson, Buchanan, Schuck ve Russell 2008). Bu iş birliği, öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini ve sürekli olarak gelişime açık olmalarını amaçlamaktadır.

Avrupa'daki öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının konu alanı bilgisini en etkin şekilde kullanabilmeleri için uygun uygulama ortamları sağlamayı hedeflemektedir. Öğretmen adayları, büyük oranda performans temelli değerlendirme süreçlerine tabi tutulmakta, bu süreçlerde uygulama sonuçlarını yansıtmaya ve düzenli olarak geri bildirim alarak kendi gelişimlerini izleyebilmektedirler (Doğanay, Taş, Yeşilpınar ve Yolcu, vd., 2015).

Almanya'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

Almanya'daki öğretmen yetiştirme programları, eyaletler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların ortadan kaldırılması amacıyla, Weimar Cumhuriyeti anayasasında Birinci Dünya Savaşı sonrası eğitim sisteminin birleştirilmesi için çalışmalar yapılmış ancak uygulamada çeşitli zorluklar yaşanmıştır (Alkan, 2012). Almanya, 1990'ların başına kadar yaşadığı ekonomik ve siyasi sıkıntılar nedeniyle eğitimde pek çok reform gerçekleştirememiştir. Ancak 2000'li yılların başında, öğretmen yeterlikleri ilk kez belirlenmiş ve 2004 yılında, eğitim sisteminin niteliğini artırmak amacıyla öğretmen yeterliklerinin hiyerarşisi oluşturulmuştur (Nayman, 2020).

Almanya'da öğretmen eğitimi, birinci aşamada akademik ve kuramsal bilgi edinmeye dayalı bir süreç olarak başlar ve ikinci aşamada uygulamalı çalışmalarla devam eder. İkinci aşama olan uygulamalı eğitim genellikle bir ya da bir buçuk yıl sürer ve öğretmen adaylarının profesyonel yeterlik kazanmaları için oldukça önemlidir (Page, 2015). Eğitimdeki bu iki aşamalı yaklaşım, öğretmen adaylarının hem kuramsal hem de pratik alanda yetkin olmalarını hedefler. Almanya'da öğretmen adaylarının yeterlikleri, uzman öğretmenler tarafından değerlendirilen iki yıllık bir sürecin sonunda ölçülür. Bu süreç, Almanya'nın öğretmen yetiştirme alanında çağın ihtiyaçlarına ve gerekliliklerine paralel hareket ettiğini göstermektedir.

Almanya, öğretmen eğitimine verdiği önemi 4 yıl süren lisans düzeyinden sonra yüksek lisans düzeyini ekleyerek göstermektedir. Öğretmenlik eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim için farklı programlarla sunulmaktadır ve her öğretim kademesi için ayrı düzeylerde eğitim verilmektedir (Kotthoff & Terhart, 2013). Öğretmenlik uygulamalarının ardından adaylar, Devlet Sınavına girmek zorundadır. Ancak, devletin her adayı öğretmen olarak atama yükümlülüğü bulunmamaktadır. Bu da Almanya'daki öğretmen yetiştirme sürecinin ne kadar rekabetçi ve seçici olduğunu göstermektedir (Keçici ve Erben, 2011).

İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

İngiltere'de öğretmen yetiştirme programları, farklı düzeylerdeki lisans ve uzmanlık eğitimlerini içermektedir. İlköğretime öğretmen yetiştiren programlar, 2 veya 4 yıl süren lisans eğitimi ve bu eğitimlerden sonra 32 haftalık öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır. Daha ileri düzeydeki öğretmen yetiştirme programları ise 3 veya 4 yıl süren lisans eğitimiyle başlayıp, 24 haftalık uygulama sürecini de içeren 1 yıllık uzmanlık eğitimi ile tamamlanır (Özerbaş ve Safi, 2022).

İngiltere'de öğretmenlik uygulama ders içerikleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde planlanmaktadır. Bu planlamada, derslerin yürütülmesi, öğretim programı ve alan deneyimleri, öğretmen adaylarının bireysel ve grup çalışmaları yapmalarına olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmaktadır. Öğretmen adayları, eğitim programlarına seçilirken mesleki yatkınlıkları ölçülerek, görüşmeler yapılarak belirlenir (Hobson, Malderez, Tracey & Giannakaki, vd., 2006).

İngiltere'de temel öğretmenlik eğitiminin, dört yıllık lisans programı kapsamında sunulduğu modele göre, programın son iki yılında öğretmen adayları, haftanın her günü devlet okullarında 24 ila 32 haftalık öğretmenlik uygulaması dersine katılmaktadır (Kadınsah, Coşkun, Seçkin ve Patır Coşkun, 2023). Öğretmen adaylarının devlet okullarında öğretmen olarak görev yapmak için ise "Nitelikli Öğretmen Statüsü" (Qualified Teacher Status, QTS) almaları gerekmektedir. Bu statü, Öğretmen Eğitimi Kurumu (TTA) tarafından, öğretmen eğitimi (Initial Teacher Training, ITT) programını tamamlayan adaylara verilmektedir. QTS almak için, öğretmen adaylarının en az bir konu alanında uzmanlaşmaları ve belli yaş gruplarında eğitim almış olmaları beklenmektedir (Özerbaş ve Safi, 2022).

Nitelikli Öğretmen Statüsü'nü kazanan öğretmenler, devlet veya özel okullarda görev yapabilmek için üç dönemlik bir uyum sürecinden geçmektedirler. Bu süreç sonunda öğretmenin mesleki yeterliliği, başöğretmenin tavsiyesi ve okul yönetimi ile yerel otorite tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme, öğretmenin mesleki anlamda yeterli olup olmadığına karar verilmesinde önemli rol oynamaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022).

Fransa'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

Bologna süreci ile uyumlu olarak, Fransa'da öğretmen yetiştirme programı genellikle üç yıl süren bir yükseköğretim eğitimi ve iki yıl süren öğretmenlik eğitimi şeklinde yapılandırılmaktadır. Öğretmen adayları, üç ya da dört yıl süren lisans eğitimini tamamladıktan sonra, bir yıl süren uygulamalı staj eğitimine tabi tutulmaktadır (Alkan, 2012).

Fransa'da öğretmen seçme sınavları, Türkiye'deki öğretmen seçme sınavlarıyla benzer şekilde önemli bir role sahiptir. Öğretmen adayları bu sınavlardan başarılı olduklarında, öğretmen yetiştirme kurumlarında bir yıl boyunca hizmet içi mesleki eğitim alırlar. Bu eğitim, genellikle dört yüz saatlik bir ders programını içererek öğretmen adaylarına uygulama yapma fırsatı sunmaktadır (Nayman, 2020).

Fransa, eğitim sisteminde çağın gerekliliklerine paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarında bir dizi güncelleme gerçekleştirmiştir. 2007'de öğretmen yetiştirme sistemi yeniden düzenlenmiş ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Ancak, Fransa'da öğretmen yetiştiren kurumlar arasında ortak bir program bulunmamaktadır; öğretmen adaylarının eğitim aldığı kurumlar, hazırladıkları programları Eğitim Bakanlığı'nın onayına sunduktan sonra uygulamaya koymaktadır (Nayman, 2020).

Fransa, PISA sonuçları doğrultusunda öğretmen yetiştirmeyi öncelik hâline getirmiş ve 2012 yılında öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir değişiklik yapmıştır. Öğretmen adaylarının üç yıllık lisans eğitimlerinin ardından, üniversiteler içinde ama bağımsız okullarda iki yıl süreyle zorunlu uygulama yapmaları, öğretmen yetiştirme programlarına eklenmiştir. Bu değişiklik, öğretmenlerin uygulama becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde hazırlanması için büyük bir adım olmuştur (Nayman, 2020).

Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

Finlandiya, öğretmen yetiştirmeye büyük bir önem vermekte ve bu alanda farklı bir yaklaşım benimsemektedir. Öğretmen adayları, PISA sınavlarında başarılı olan öğrenciler arasından seçilmektedir (Tuncer ve Berkant, 2018). Bu, öğretmen yetiştirme sürecinde akademik başarıyı ve nitelikli adayları ön planda tutmayı amaçlayan bir yöntemdir.

Finlandiya’da öğretmen olmayı hedefleyen adaylar, temel öğretmenlik eğitimi için 3 yıllık üniversite eğitimlerini tamamladıktan sonra, okul öncesi öğretmenleri hariç olmak üzere, tüm öğretmen adaylarının 2 yıllık yüksek lisans eğitimi almaları zorunlu tutulmuştur. Bu uygulama, öğretmenlerin eğitimdeki derin bilgi ve becerileri kazanmaları için önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sistemi, Finlandiya’da ilkökul ve ortaokul (ortaokul alt ve üst dereceler olarak adlandırılan lise devresi) öğretmenliği olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Ortaokul öğretmenliği eğitiminde iki farklı model uygulanmaktadır: Eş zamanlı model ve ardışık model. Eş zamanlı modelde öğretmen adayları eğitim fakültelerine devam ederken, ardışık modelde öğretmen adayı önce alanı ile ilgili dört yıllık lisans eğitimini tamamlar ve daha sonra öğretmenlik sertifikası almak için eğitimle ilgili dersleri almak üzere sertifika programlarına başvurur (Abbasioglu, 2017).

Bu sistem, öğretmen adaylarının hem alan bilgilerini hem de eğitsel bilgilerini yüksek bir seviyede geliştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir.

Japonya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

Merkeziyetçi öğretmen yetiştirme sistemini benimseyen Japonya, öğretmenlere toplum genelinde büyük bir sorumluluk yükleyen ve eğitimde ahlaki değerlerin, tutumların ve yaşam alışkanlıklarının öğretimini ön plana çıkaran bir yaklaşıma sahiptir. Okul, Japonya’da yalnızca akademik eğitim değil, aynı zamanda ahlaki değerlerin ve iyi bir vatandaşlık anlayışının kazandırılması gereken bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrencilerin temel Japon değerlerini öğrenmelerini sağlamakla da sorumludur (Özerbaş ve Safi, 2022).

Japonya’da öğretmen yetiştirme süreci, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri için 4 yıllık lisans eğitimi gerektirmektedir. Öğretmenlik uygulaması 4. yılın son döneminde

üç-beş hafta süren ve haftanın her günü devlet okullarında uygulama ağırlıklı yapılmaktadır (Kadınsah ve ark., 2023). İlkokul öğretmenlerinin eğitimi, büyük ölçüde öğretmen eğitimi alanında uzmanlaşmış okullarda yapılırken, ortaöğretim öğretmenleri hem uzmanlaşmış enstitülerde hem de genel üniversitelerde eğitim alabilmektedirler (Özerbaş ve Safi, 2022). Öğretmen adaylarının, hangi kademede öğretmenlik yapacaklarına bağlı olarak, farklı öğretmenlik sertifikalarına sahip olmaları gerekmektedir.

Bu sistem, öğretmenlerin hem akademik hem de mesleki olarak yeterli olmalarını sağlamak ve her kademede öğretmenlerin daha derinlemesine bilgi ve beceri edinmelerini temin etmek amacıyla düzenlenmiştir.

Rusya'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

Rusya'da öğretmen yetiştirme, eğitim bilimleri okulları, eğitim bilimleri enstitüleri ve üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları, eğitim almak istedikleri kademeye göre bu üç kuruma başvurur ve mezuniyetlerini bu kurumlardan birisinde tamamlarlar (Telci, 2009). Okulöncesi ve ilköğretim öğretmen adayları üniversite düzeyinde olmayan eğitim kurumlarında eğitim alabilirler. Bu eğitimlerin süresi, iki yıldan dört buçuk yıla kadar değişmektedir. Bazı üniversite düzeyindeki kurumlar ise ilköğretim okulları için öğretmen yetiştirebilmektedir ve bu programlar toplamda 5 yıl sürmektedir. Ortaöğretim öğretmeni adayları ise, eğitimlerini üniversite düzeyindeki kurumlarda sürdürürler. Ortaöğretim öğretmenliği için verilen eğitim, 5 yıl süren bir öğretmenlik mesleki eğitim sürecini kapsamaktadır. Programdan mezun olan adaylar, bu eğitimi tamamladıktan sonra mesleğe adım atabilmektedirler.

Rusya'daki öğretmen yetiştirme sistemi, çeşitli eğitim kurumları arasındaki farklılıklar ve meslek için gerekli becerileri geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Eğitim süreci, her kademede öğretmen adaylarının, kendi seviyelerinde uzmanlaşmalarını ve öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarını sağlar.

ABD'de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

ABD'deki öğretmen yetiştirme programları, genellikle 10 yarıyıldan oluşan lisans ve yüksek lisans eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları, fen ve edebiyat fakültelerinde 4 yarıyıl eğitim aldıktan sonra, eğitim fakültelerinde 6

yarıyıl daha eğitim alırlar. Öğretmenlik eğitimi, uygulama ve kuramsal dersleri birleştirerek öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarını sağlamaktadır.

Öğretmen adayları, 2. sınıftan itibaren okul deneyimi derslerine başlarlar. Her dönemde bir kredi olarak verilen bu derslerde, öğrenciler uygulama okullarına giderek gerçek sosyal ortamlarda gözlemler yaparlar. İlk yıl, gözlem aşamasında öğrenciler sadece öğretim süreçlerini izlerler.

2. yılda öğretmen adaylarına okuma becerileri alanında özel dersler verilmektedir. 3. yılın 1. döneminde sınıf içi gözlem yaparak ders işlemeye, 2. döneminde ise konuyu işlemeye başlarlar. 5. yılın 1. döneminde “Yardımcı Öğretmenlik” dersi kapsamında, öğretmen adayları danışman öğretmen ile çalışarak, dersin nasıl yönetileceğini öğrenir ve ilerleyen zamanlarda kendi başlarına dersi yönetmeye başlarlar (Külekçi ve Bulut, 2010). ABD'deki öğretmen yetiştirme programlarında, eyaletler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Her eyalet, öğretmen yetiştirme kurumlarının belirli standartlara uymasını zorunlu kılar. Eğer bir öğretmen yetiştirme kurumu bu standartları yerine getirmezse, o kurumun programı eyaletin eğitim bakanlığı tarafından onaylanmaz ve bu kurumdan mezun olan kişiler öğretmen olarak kabul edilmezler (Nayman, 2020; TED, 2009).

ABD'deki öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının pratik deneyim kazanmalarını ve öğretim becerilerini geliştirmelerini amaçlayan oldukça uygulama ağırlıklı bir yaklaşımdır.

Singapur’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Uygulaması

Singapur, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik kariyerinde yükselme konusunda zorlu bir sistem sunmaktadır. Bu sistem, dünya çapında örnek gösterilen bir eğitim modeli olarak kabul edilmektedir (Nayman, 2020). Öğretmen adayları, ulusal düzeyde yüksek standartlara sahip bir eğitimin ardından öğretmenlik mesleğine adım atarlar.

Singapur, 1990 yılında öğretmen yetiştiren tüm enstitü ve programları Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) çatısı altında toplamıştır. Bu birleştirilmiş yapı, öğretmen yetiştirme sürecinin daha düzenli ve kaliteli bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.

Temel öğretmenlik eğitimi için 4 yıllık lisans düzeyinde eğitim verilen Singapur'daki öğretmen yetiştirme programları, alana göre farklılık göstermektedir.

Öğretmen adayları, bu programlara katılmadan önce oldukça sıkı bir eleme sürecinden geçerler. Eğitim Bakanlığı, öğretmen adaylarını mülakata çağırarak, onların öğretmenlik için uygunluklarını değerlendirir.

Aday öğretmenler, 4 yıllık bir lisans eğitimine tabi tutulurlar. Öğretmen adayları toplam 128 kredilik derslerin 21 kredisini öğretmenlik uygulaması olarak alırlar (Kadıñşah ve ark., 2023). Bu süreçte, ilk yıl gözlem yaparak öğretmenlik mesleği hakkında bilgi edinirken, sonraki yıllarda uygulamalı eğitim alırlar. Öğretmen adayları, uygulama okulunda ders yürütme deneyimi kazanarak öğretmenlik deneyimi geliştirirler (Yılmaz, 2019).

Singapur'un öğretmen yetiştirme sistemindeki titizlik, öğretmenlerin yüksek kaliteli eğitim almasını ve mesleki becerilerinin sürekli gelişmesini sağlar. Bu, öğretmenlik kariyerinin yüksek standartlara sahip olduğu ve öğretmen olmanın prestijli bir meslek olarak kabul edildiği bir sistemdir.

Farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde, bu programların ülkelerin eğitim politikaları ve toplumsal gereksinimlere göre şekillendiği görölmektedir. Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerde öğretmen eğitimi, lisans eğitiminin ardından yüksek lisans düzeyinde devam eden akademik ve uygulamalı süreçleri içerirken, İngiltere ve Japonya'da öğretmen adayları, lisans eğitimi sürecinde yoğun okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına katılmaktadır. Fransa, Bologna sürecine uyumlu olarak öğretmen adaylarına üç yıllık lisans sonrası iki yıllık uygulamalı eğitim sunarken, Singapur'da öğretmen adayları başlangıçta sıkı eleme süreçlerinden geçirilerek yüksek standartlarda bir eğitim alırlar. ABD ve Rusya gibi ülkelerde ise öğretmen yetiştirme programları eyalet veya bölgesel farklılıklara sahip olmakla birlikte, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kapsamlı bir uygulama sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Genel olarak, ülkelerin öğretmen yetiştirme politikaları, kuramsal bilgi ile uygulamalı eğitimi dengeli bir şekilde birleştirmeyi ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik uygulaması üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, Türkiye'de ve yurt dışında bu alanın mevcut durumunu değerlendirmek,

karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi, uygulama derslerinin niteliği, program içerikleri ve süreçlerin etkililiği gibi konulara odaklanmaktadır. Bu bölümde, Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalar, yeni araştırmalardan eskiye doğru tarihsel bir sıralama izlenerek sunulacak ve öğretmen yetiştirme programlarının güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlarına ışık tutulacaktır.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu çalışmada, MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri temel alındığından, yurtiçinde yapılan araştırmalar incelenirken 2018 yılı ve sonrasında gerçekleştirilen ve erişilebilen çalışmalar dikkate alınmıştır.

Türkiye’de, meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgilerin uygulanabilirliğini sınama ve bilgiyi beceriye dönüştürme açısından deneyim sahibi olup olmadıklarını ortaya çıkarma amacıyla yapılmış en güncel çalışmalardan biri (Göçer, 2025) Türkiye’deki bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören 55 Türkçe öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme soruları odağında yapılandırılarak iki oturumda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının nitelikli eğitim için nitelikli bir öğretmen kadrosunun olması gerekliliğine ilişkin farkındalıklarını ve kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki bütünlüğünün önemini üst düzeyde gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak, adayların mesleklerine yönelik donanımlı bir uygulamalı eğitim almadıkları ve bu nedenle öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir. Çalışmada, meslek öncesi öğretmen eğitimi sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiği, öğretmen yeterliklerini artıran uygulamalı dersler eklenmesi, uygulama derslerinin nitelik ve nicelik yönlerden daha kapsamlı tutulması gerektiği öne çıkan öneriler arasında görülmektedir.

Kara (2024), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması

kapsamında yedi farklı ilköğretim okulunda uygulama yapan toplam 35 sosyal bilgiler öğretmen adayını kapsamaktadır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlerin mesleki yeterliklerini değerlendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini mesleki deneyim kazandıran bir fırsat olarak gördükleri ancak bu süreçte bazı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Özellikle, uygulama öğretmenlerinin adayların mesleki yeterlikleri konusunda genellikle olumsuz ifadeler kullandıkları, uygulama öğretim elemanlarının yeterli rehberlik sağlamadığı, ders işleme sırasında uygulama öğretmenlerinin süreci kesintiye uğratacak davranışlarda bulunduğu ve fakültelerin uygulama öğretmeni atama sürecinde gerekli özeni göstermediği öne çıkan sorunlar arasında yer almaktadır.

OECD ülkelerindeki öğretmen yetiştirme süreçlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen Kadınşah, Coşkun, Seçkin ve Patır Coşkun (2023), PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçlerini araştırarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin çıkarımlarda bulunmuşlardır. Çalışmalarında, OECD ülkelerinde farklı öğretmen yetiştirme süreçlerinin uygulandığına dikkat çekilmiş, bu ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerinin, eğitim sistemlerinin genel başarısını nasıl etkilediği tartışılmıştır. Kadınşah ve arkadaşlarının (2023) bu kapsamlı incelemesinin sonucunda, öğretmen yetiştirme süreçlerinin çok çeşitli yapılandırmalarına sahip olduğu ve her bir ülkenin kendi eğitim kültürüne, ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre farklı yollar izlediği belirtilmiştir. Kadınşah ve arkadaşları (2023) OECD ülkelerindeki öğretmenlik eğitimi süreçlerini karşılaştırdığı çalışmaya göre zorunlu staj süresi 3 yıl ile en fazla Çin'de ve en kısa zorunlu staj süresi 6 ay ile Japonya'dadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında da uygulama süresinin etkin kullanımına önem verildiği anlaşılmaktadır.

Coşkun Şimşek ve Dinçol Özgür (2023) öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik görüşlerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmek amacıyla bir devlet üniversitesinin matematik ve kimya öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan on öğretmen adayının görüşünü alarak nitel

bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının “öğretim bilgi ve becerilerine, iletişim becerilerine, bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine, öğrenme-öğretme anlayışına, bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi anlamaya” katkısı olduğu yönünde bulgular ortaya konmuştur.

Karabulut (2022) çalışmasında 2018-2019 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulamaya konulan "Öğretmenlik Uygulaması I-II" derslerini, uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında nitel yöntem kullanarak 33 Türkçe öğretmeninden veri toplayan Karabulut, dersin süresinin ve kapsamının yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, ders süresinin uzatılması, kapsamının genişletilmesi ve farklı sosyokültürel düzeydeki okullarda, özellikle de köy okullarında uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kubilay ve Sipahioğlu (2022) ise hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını ve öğretmenlik uygulaması sürecini öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanarak 50 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veri toplayan araştırmacılar, elde ettikleri bulgular doğrultusunda bir dizi öneri sunmuşlardır. Bu öneriler arasında, dersin uygulama süresinin izleme sürecinden daha uzun olması, öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının atandıkları okullarda tamamlanması, uygulama öğretmenlerine yönelik denetimlerin daha etkin yürütülmesi ve zengin, uygulamaya dayalı hizmet içi eğitim programlarının sağlanması öne çıkmaktadır.

Yenen (2022), öğretmenlerin meslekî yeterliklerini etkileyen faktörleri belirlemek ve bu yeterlikleri artırmak için öneriler geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında üç farklı ilde farklı branşlarda görev yapan gönüllü 20 öğretmenden veri toplamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik planlı mesleki gelişim programlarına olan ihtiyacı ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programlarının hazırlanması önerilmiştir. Bu çalışma her ne kadar hizmet içi öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olsa da öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına duyduğu

gereksinim ve mesleki yeterliklerinin artırılması gerektiğine ilişkin bulgular, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında da benzer eğitimlerin sağlanmasının gerekliliğine işaret etmesi açısından önem arz etmektedir.

Benzer bir şekilde, Zeybek ve Karataş (2022), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Çalışmaya, çeşitli lisans programlarında öğrenim görmekte olan toplam 96 öğretmen adayı katılmıştır. Açık uçlu anket yoluyla toplanan verilerin tematik analizi sonucunda, öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimine çeşitli yönlerden katkıda bulunduğu, uygulama öğretmenin ise bu süreçte kritik roller üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının pedagojik açıdan güçlendirilmesi ve planlamasının titizlikle yapılmasının dersin niteliğini artıracığı vurgulanmıştır.

Bozyiğit (2021) ise çalışmasında, öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen eğitimcisi adaylarının ihtiyaçlarını belirlemeyi, bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir eğitim programı geliştirmeyi, uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmakta olan 27 öğretmen eğitimcisi adayı ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde görev yapan 35 öğretmen eğitimcisi katılmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle desenlenen çalışmadan elde edilen veriler, öğretmen eğitimcisi adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde daha fazla uygulamaya dayalı fırsatlara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Akçaoğlu, Külekçi ve Mor Dirlik (2020), öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile öğretmen yetiştirme programları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla farklı branşlardan 304 öğretmen adayının görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, adayların yeterlik düzeyleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişkinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlik yeterliklerinin değerlendirilmesinde akademik başarıdan bağımsız başka faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Benzer şekilde, Adıyaman Doğan (2020), hizmet öncesi İngilizce öğretmen adaylarının mesleki bilgi bağlamında algılanan öz değerlendirme ve öz yeterlik

düzeylerini incelemiştir. Çalışma, 137 İngilizce öğretmen adayı ile yürütülmüş ve öz değerlendirme ile öz yeterlik anketleri uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin diğer alan bilgilerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri ile uygulamaya dönük bilgileri arasında paralellik olduğu ortaya çıkmıştır.

Akyıldız, Altun ve Kasım (2020) ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yılda aldıkları adaylık eğitimi süreci ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya farklı branşlarda görev yapan 121 aday öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgular, aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul yöneticileri ve danışman (formatör) öğretmenlerin, aday öğretmenlere rehberlik etme konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Katılımcılar, danışman öğretmenlerini mesleki olarak donanımlı bulmakla birlikte, sınıfa danışman öğretmenle birlikte girmelerinin öğrenci gözünde aday öğretmenlerin öğretmenlik imajını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Akgül, Ezmeci ve Akman (2020), öğretmenlik uygulamasında yaşanan zorlukları ve uygulamanın niteliğinin artırılması için yapılması gerekenleri belirlemek amacıyla okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları ve öğretim elemanlarıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının ders planı yapma, çocukların seviyesine uygun ders planı hazırlama, etkinlik çeşitliliği oluşturma ve küçük grup etkinlikleri hazırlama gibi konularda zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, etkinlikler arası geçişi yönetme, kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürme, sınıf yönetimi, problemleri davranış gösteren çocuklara müdahale etme, uygulama okuluna ulaşım, uygulama öğretmeniyle iletişim kurma, öğretmenlik deneyimi eksikliği ve atanma kaygısı gibi faktörlerin de önemli zorluklar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlik uygulaması sürecinin daha verimli hâle getirilmesi için çok yönlü planlamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, Coşkun (2020), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutumlarını; bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları çerçevesinde incelemiştir. Anket ve görüşme teknikleri kullanılarak elde edilen veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan toplam

sürenin, dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını göstermiştir. Ayrıca, çalışma ile üniversite-uygulama okulu, üniversite-öğretmen adayı ve uygulama okulu-öğretmen adayı arasında iletişim problemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından daha fazla yarar sağlamaları için fakülte'deki danışmanları ile okullardaki öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişimin artırılması önerilmiştir. Bunun yanı sıra, uygulama süresinin zamana yayılması, öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasındaki iletişimin güçlendirilmesi gerektiği de öneri olarak vurgulanmıştır.

Polat, Türk ve Altaylı Özgül (2020), yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulaması dersini okul, fakülte ve öğretmen adayı boyutlarında incelemiştir. Çalışma, okul idaresi, uygulama öğretmenleri, danışman öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki olumlu-olumsuz görüşlerini ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgular, okul boyutunda yer alan paydaşların beklentilerinin yeterince karşılanmadığını göstermiştir. Ayrıca, paydaşlar arasındaki iletişim eksikliğinin, öğretmen adaylarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğini artırmak için paydaşlar arası iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öztürk ve Işık (2020), yaptıkları çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulama okullarında etkinlik uygulama süreçlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması deseni kullanılarak 12 Matematik öğretmeni adayıyla görüşme yöntemiyle yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının etkinlik uygulama süreçlerinde karşılaştıkları durumlar belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarına sıklıkla etkinlik içerikli uygulama çalışmaları yaptırılması gerektiği önerilmektedir. Bu öneri, öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, Girgin ve Şahin (2020), çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem deseni kullanılarak yürütülen çalışmada, 114 sınıf öğretmeni adayıyla ölçek uygulaması ve 12 öğretmen adayıyla gözlem gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın

bulguları, öğretmen adaylarının öğrencilere üst bilişsel okuma stratejilerini etkin şekilde kullanılabilmeleri için hizmet öncesi lisans eğitim programlarında uygulamaya dayalı çeşitli eğitimlerin verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aslan ve Sağlam (2018), öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmalarını dört farklı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 1129 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulamasının toplam süresinin yetersiz olduğunu, uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığını ve sürecin paydaşlarının genel olarak gerekli yeterliklere sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının uygulama sürecinin başında yeterince bilgilendirilmediği de çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Ancak yaşanan olumsuzluklara rağmen, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına genel olarak olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlik uygulaması sürecinin planlanmasının ve yürütülmesinin iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Avcı (2018), çalışmasında Türkiye, Norveç ve Danimarka'daki ilköğretim İngilizce öğretim programlarını ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları açısından inceleyerek karşılaştırmıştır. Belge incelemeleri yoluyla elde edilen bulgular, Norveç ve Danimarka'da öğretmenlik uygulamalarının daha erken yıllarda başladığını ve uygulama süresinin Türkiye'ye kıyasla daha uzun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının uygulamaya dönük ülkeler arasındaki yapısal farklılıkları gözler önüne sermektedir.

Gözüyeşil (2018), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına bakış açılarını ve uygulamanın öğretmenlik öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir; bu kapsamda Hollanda ve Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını öğretmenlik uygulaması alt boyutunda karşılaştırmıştır. Karma modelin kullanıldığı çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemiyle her iki ülkede son sınıfta öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Çalışma bulguları, Hollanda'da öğretmenlik uygulamalarının dört yıl boyunca sürdüğünü, Türkiye'de ise yalnızca programın dördüncü yılında gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca, Hollanda'da öğretmenlik uygulamasının son yıl belirli bir ücret karşılığında yapıldığı ve birinci sınıftaki öğretmenlik uygulamasında başarısız

olan adayların öğretmen olamayacaklarına karar verilerek programdan çıkarıldıkları belirtilmiştir. Bu bulgular, Hollanda'daki öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik uygulamasına önem verdiğini ve öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde daha seçici bir yapı benimsediğini ortaya koymaktadır.

Alanyazında Türkiye’de ve diğer ülkelerde öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak, öğretmen yetiştirme sürecinde, ülkeler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler olduğu ve öğretmenlik eğitiminin niteliğinin artırılmasında ihtiyaç duyulan boyutlara ilişkin önemli çıkarımlar yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında ulaşılabilen alanyazın taraması, öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun uygulama temelli olmadığını ortaya koymuştur. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede, öğretmenlik uygulaması üzerine uygulamalı çalışmaların az sayıda olması öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini belirlemede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmek için uygulamaya dayalı eğitimlere daha fazla yer verilmesi gerektiği ve yenilikçi eğitim yöntemlerinin deneysel olarak test edilmesi gerektiği değerlendirilmiştir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Sohrabi ve Afshar’ın (2025) çalışmasında, İran Tebriz’deki Farhangian Üniversitesi’nde yürütülen öğretmenlik uygulaması programına ilişkin olarak, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının algıları ve yaşadıkları başlıca sorunlar incelenmiştir. Çalışmada, araştırmacıların geliştirdiği anket 230 öğretmen adayı ve 215 uygulama öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen başlıca bulgular öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan bazı sorun ve aksaklıklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışmada, başlıca sorun olarak; öğretmen adaylarına rol model olan uygulama öğretmenlerinin öğretim yaklaşımları, kaynakları ve materyalleri uyarlama ve yenilik yapma konusundaki sınırlı yetkinlikleri, fakülte-okul arasındaki yetersiz iş birliği, uygulama öğretim elemanlarının yeterli denetim sağlayamaması ve öğretmen adaylarına öğretim için ayrılan sürenin yetersizliği olarak ortaya konmuştur.

Bjørndal, Mathisen, Wennergren ve Thornberg (2024) tarafından yapılan alanyazın taraması niteliğindeki çalışma ile öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan temel zorlukları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, beş kıtada

öğretmenlik uygulaması süreçleri üzerine yapılan 76 bilimsel makaleyi kapsamaktadır. İncelenen çalışmaların kıtalara göre dağılımına ilişkin bulgular, çalışmaların ağırlıklı olarak Kuzey Amerika (32 çalışma), Amerika Birleşik Devletleri (29 çalışma), Avrupa (21 çalışma) ve Asya (15 çalışma) da yapıldıklarını göstermiştir. Avrupa Kıtası bağlamında İngiltere (8 çalışma) ve Türkiye (10 çalışma) özel olarak dikkat çekmektedir. Diğer bölgeler ise Afrika (3 çalışma) ve Okyanusya (5 çalışma, bunların 4'ü Avustralya'dan) olmuştur. Çalışmaların içerik analizinden elde edilen bulgular, dünya genelinde K-12 düzeyindeki öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin yapılan araştırmalarda, uygulama dersinin niteliğiyle ilgili pek çok zorluğun bulunduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın öne çıkan bulguları arasında, deneyimsel süpervizyon (gözleme dayalı izleme) sürecinde sınırlı öğrenci etkinliği yapıldığı, gözlem, geri bildirim, yansıtma ve iş birliği gibi konularda ise birbirine bağlı zorluklar yaşandığı yer almaktadır.

Pardo, García-Pérez ve Panadero (2024) tarafından nitel desenle gerçekleştirilen çalışmada, İspanya'da beden eğitimi öğretmenliği üzerine yüksek lisans eğitimi alan 18 öğretmen adayının değerlendirme anlayışları ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada, gözleme dayalı öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının değerlendirme yaklaşımlarına etkisi, değerlendirme okuryazarlığına ilişkin kuramsal bir çerçeve temelinde analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde değerlendirme ile ilgili çeşitli zorluklar yaşadıklarını ve en yaygın değerlendirme anlayışlarının öğrenci sorumluluğu, öğrenmeyi geliştirme ve öğretimi iyileştirme boyutlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışlarının tamamen formatif olmadığı ve öğretmenlik uygulaması deneyiminin biçimsel değerlendirme anlayışlarını pekiştirdiği belirlenmiştir.

Jenssen ve Haara (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenlik uygulamasını nasıl algıladıkları incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının deneyim ve algılarını anlamak için Norveç'teki altı farklı uygulama okulundan seçilen öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için yüksek kaliteli mentörlerin önemli rolü olduğu vurgulanan çalışmanın bulguları, mevcut öğretmen eğitiminin, öğretmenlik uygulamaları ile akademik öğrenme arasındaki ilişkiyi yeterince ele

almadığını ortaya koymuş ve bunun, öğretmen eğitimi, politika yapıcılar ve program tasarımcıları için akademik öğrenmenin pratik deneyimlerle daha iyi entegre edilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Contreras ve Romeu (2024) tarafından İspanya'da gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının sınıfta soru sorma biçimleri, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında incelenmiştir. Yapılan anket (57 öğretmen adayı) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler (23 öğretmen adayı) ile verileri toplanan çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının soru sorma biçimlerinin uygulama sonrasında daha sık ve karmaşık hâle geldiğini ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmen adayları için soru sorma etkinliklerine ilişkin uygulamalı kazanımların öğretmenlik uygulamasındaki önemini vurgulamış ve bu bağlamda hangi öğrenme etkinliklerinin önceliklendirilmesi gerektiği konusunda öneriler sunmuştur. Çalışmada öne çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenlik uygulamasının farklı tamamlayıcı aşamalarda organize edilmesinin ve her aşamaya uygun öğrenme materyallerinin sağlanmasının, süreç boyunca sürekli rehberlik verilmesinin, öğretmen adaylarının soru sorma anlayışlarını değiştirmelerine ve sürece daha fazla dahil olmalarına yardımcı olduğudur.

García-Noblejas, Barceló-Cerdá, Rodríguez-Gómez, ve López-Gómez (2023) çalışmalarında öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları üzerindeki faydalarına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri İspanya'da bir üniversitede eğitim gören 455 okul öncesi ve ilkökul öğretmenliği bölümü öğretmen adayı ile yapılan anketler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, nicel bir bakış açısıyla analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının algılarını en çok etkileyen değişkenin öğretmenlik uygulama dönemi olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, ayrıca öğretmen adaylarının fayda algısını en çok etkileyen değişkenin öğretmenlik uygulama dönemi olduğunu ve öğretmen adaylarına bu süreçte daha fazla rehberlik verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Oubibi, Chen, Yin ve Zhou (2022) Çin'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesinde, sırasında ve sonrasında duygusal deneyimlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmalarını 120 öğretmen adayı ile gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin elektronik ortamda tuttukları günlüklerin nitel analiz yöntemleriyle incelenmesi yoluyla ulaşılan bulgular öğretmen adaylarının sadece bilişsel bir davranışı değil, aynı zamanda duygusal deneyimlerinin

de öğretmenlik uygulaması süreçlerinde yansıdığını ortaya çıkarmıştır. Farklı zaman dilimlerinde öğretmen adaylarının yaşadıkları duygusal olayları düzenli olarak detaylı bir şekilde kaydetmelerine olanak tanıyan günlüklerinden elde edilen veriler öğretmenlik uygulaması dersinin bir öğretmenin kariyerindeki ilk aşaması olduğu ve bu aşamadaki duygusal deneyimlerin, öğretmenin kimliğini kazanmasında ve öğretmenlik mesleğine devam etme istekliliğinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin sürekliliği için öğretmen adayları, akranlar, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve okul yöneticileri gibi paydaşların birbirleriyle güçlü bir etkileşim içinde olmaları gerektiği de çalışmanın bulguları arasında yer almıştır.

Alegado ve Soe (2021), öğretmenlik uygulama derslerinde danışmanlık sürecinin öğretmen adaylarının öğretmenlik inançları ve pedagojik uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, 3 farklı ülkedeki uygulama öğretmenlerinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayları arasındaki ilişkinin öğretmen adayları için pedagojik, akademik, psikososyal açıdan gelişim sağladığını ve sürekli etkileşimin önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Chaaban, Wang ve Du (2021), Lübnan ve Çin'deki öğretmenlik uygulama süreçlerinde öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin danışmanlık deneyimlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, Lübnan'daki öğretmenlik uygulama sürecinde paydaşlar arasındaki etkileşimin yetersiz olduğunu, genellikle gözlemle sınırlı kaldığını, Çin'deki öğretmen adaylarının ise aktif bir şekilde derslere katıldığı ve dönütler aldığı belirlenmiştir.

Hagenauer, Waber ve Zordo (2021), çalışmalarında İsviçre'deki öğretmen adaylarının başarıları ile uygulama öğretmeni arasındaki ilişkinin kalitesine odaklanmışlardır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasındaki nitelikli geribildirimlerin adayların başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını, öte yandan düşük kaliteli iletişimin ise ters etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Clarke ve Mena (2020), çalışmalarında Yeni Zelanda, Tayland, Çin, Kanada, İspanya ve Avustralya'daki öğretmenlik uygulamalarını ele almışlardır. Çalışmada, uygulama öğretmenlerinin genellikle yeterince hazırlıklı olmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının mesleki gelişmelerine ve öğretmen eğitimine katkı sağlama ve mentorluk yapmanın onların motivasyonlarını artıran unsurlar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sowell (2017) ise Amerika Birleşik Devletleri Kingville’de yaptığı çalışmada uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi teknikleri ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamış ve öğretim stratejilerinin iyileştirilmesi için dönütlerin önemli olduğunu belirtmiştir.

Hudson (2013), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının sahip olması gereken nitelikleri belirlemek için uygulama öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışma, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarında mesleğe bağlılık, planlama, hazırlık, davranış yönetimi ve öğretim stratejilerine yönelik özellikleri öncelediklerini göstermiştir.

Caires, Almeida ve Vieira (2012), yaptıkları çalışmada Portekiz’deki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırma, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde stres ve bıkkınlık gibi zorluklarla karşılaştığını ancak öğretmenlik uygulaması sonrasında öğretmenlik bilgi ve becerilerinin arttığını ve öğretmenlik öz yeterlik algılarının geliştiğini göstermiştir.

Graves (2010), Houston’da okul öncesi bölümündeki 4 öğretmen adayı ve 7 uygulama öğretmeni ile gerçekleştirdiği durum çalışmasında, öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasındaki danışmanlık ilişkilerini beş ay süreyle incelemiştir. Gözlem, görüşme ve yansıtıcı günlükler vasıtasıyla elde ettiği bulgular doğrultusunda, paydaşlar arasında iletişimin ve dönüt düzeltmenin sürekliliği ile beklentilerin karşılanmasının danışmanlık ilişkilerinin olumlu bir şekilde gelişmesini sağladığını ortaya koymuştur.

Alanyazında Türkiye bağlamı dışında yapılan araştırmalar, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişmesi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ulaşılabilen alanyazında incelenen çoğu çalışmada, öğretmen adaylarının deneyimleri ve uygulama sürecindeki etkileşimlerin niteliği üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, danışmanlık sürecinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik inançları ve pedagojik uygulamalarını şekillendiren önemli bir faktör olduğu da birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Araştırmaların bazılarında, uygulama öğretmenlerinin yeterli niteliğe sahip olmamaları ve öğretmen adaylarına

yönelik desteklerin yetersizliği gibi sorunlar da dile getirilmiştir. Öte yandan, öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklar bağlamında ise özellikle stres ve bıkkınlık gibi olgular, öğretmenlik uygulamasının verimliliğini etkileyebildiği incelenen çalışmaların bulguları arasında yer aldığı gözlemlenmiştir. Türkiye bağlamı dışında yürütülen çalışmaların bulguları da öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına daha etkin bir destek sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Yurt dışında yapılan bu araştırmalar, öğretmenlik uygulamaları sürecinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini önemli ölçüde ortaya koymuş olsa da bazı boyutlar hâlâ yeterince incelenmemiştir. Özellikle, uygulama öğretmenlerinin eğitim ve hazırlık düzeylerinin öğretmen adaylarına yönelik destek süreçlerini nasıl şekillendirdiği üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Uygulama öğretmenlerinin yeterliklerinin, mesleki bilgi birikimleri ve danışmanlık becerilerinin öğretmen adaylarının gelişimi üzerindeki etkilerinin kapsamlı olarak ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıklarının öğretmenlik uygulama sürecine yansımaları, daha fazla karşılaştırmalı ve nicel analizlerle incelenmesi gereken bir diğer önemli araştırma alanıdır. Öğretmen adaylarının karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların kişisel faktörlerle nasıl şekillendiği, uygulama sürecindeki etkileşimleri daha etkin hâle getirmek için gerekli stratejilerin belirlenmesi açısından kritik bir konu olabilir. Bu boşluklar, öğretmenlik uygulaması programlarının tasarımını ve iyileştirilmesini etkileyebilecek önemli faktörlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin çözümlemesine ilişkin bilgiler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, AÖÜ etkinliklerinin İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimine etkisini anlamak ve öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada ve birbirini tamamlayacak şekilde kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını, bu iki veri türünün birleştirilmesini ve çeşitli kuramsal çerçevelerin kullanımını içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Bu araştırma yönteminin temel varsayımı, nitel ve nicel yaklaşımların birleşmesinin, araştırma probleminin her bir yaklaşımın tek başına sunduğundan daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamasıdır.

Bu çalışmada karma araştırma yönteminin tercih edilmesinin gerekçesi, Bryman (2006) tarafından öne sürülen sınıflandırmaya dayalı olarak dört ana açıdan açıklanabilir. İlk olarak, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her biri güçlü ve zayıf yönleri sahiptir. Karma yöntem araştırması, araştırmacıların bu güçlü yönlerden faydalanmalarına ve zayıf yönleri azaltmalarına olanak tanır (Creswell, 2014). İkinci olarak, her iki yöntemin kullanılması, bulguların güvenilirliğini artırabilir. Üçüncüsü, bu yaklaşım, araştırma sorularının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Çünkü nicel veriler, ikinci aşamada toplanan nitel verilerle daha ayrıntılı şekilde açıklanabilir. Sonuç olarak, AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine etkisini tam olarak anlamak için hem nicel hem de nitel araştırma tasarımları bu çalışmada bir arada kullanılmıştır.

Creswell (2014), karma yöntem araştırma tasarımını altı farklı türde sınıflandırmıştır: "eşzamanlı paralel tasarım", "açıklayıcı sıralı tasarım", "keşifçi sıralı tasarım", "gömülü tasarım", "dönüşümcü tasarım" ve "çok aşamalı tasarım". Bu tasarımlar arasından uygun olanın seçilmesi için, aşamalar arasındaki etkileşim düzeyinin, aşamaların öncelik sırasının ve zamanlamasının belirlenmesi

gerekmektedir (Okumuş, 2021). Bu bağlamda, verilerin toplanma ve analiz süreci, nicel ve nitel verilerin etkileşimi ile şekillenecektir. İki veri türü arasında bağımsızlık söz konusuysa, veriler ayrı ayrı toplanır ve analiz edilir ancak sonuçlar birleştirilerek değerlendirilir.

Çalışma kapsamında AÖÜ etkinliklerinin etkisinin tam olarak anlaşılması amacıyla, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Bu tasarımda araştırma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bu bulgular ışığında ikinci aşamada nitel veriler toplanarak nicel bulgular daha derinlemesine yorumlanmıştır. Bu desen, nicel bulguların yalnızca sayısal değerlerle sınırlı kalmasını önleyerek, araştırma sonuçlarının daha anlamlı ve uygulanabilir yorumlarla desteklenmesini sağlamıştır. Nicel veriler aracılığıyla genellenebilir eğilimler belirlenmiş; nitel veriler sayesinde ise bu eğilimlerin ardındaki deneyimler, tutumlar ve bağlamsal unsurlar derinlemesine analiz edilmiştir. Böylece, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin nicel sonuçların altında yatan nedenler, nitel veriler aracılığıyla açıklanmıştır.

3.1.1. Nicel Boyut

Bu çalışmanın nicel boyutunda, yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yarı deneysel modeller, tam deneysel desenlerde gerekli olan kontrol koşullarının sağlanamadığı durumlarda tercih edilmektedir. Bu desende, gruplar araştırma öncesinde olduğu için bireylerin gruplara rastgele atanması söz konusu değildir. Dolayısıyla, çalışma grupları araştırmacının müdahalesi dışında, mevcut koşullar doğrultusunda belirlenmiştir. Bu durum, modelin tam deneysel desenlerde aranan rastsal atama ölçütünü karşılamamasına neden olmaktadır (Rubin ve Babbie, 2007). Oluşturulan gruplar, belirli gerekçelerle bir araya gelmiş öğrenci kümelerinden oluşmaktadır (Karasar, 2011).

Deneysel süreç öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde bu çalışma için geliştirilen AÖÜ etkinliklerinin uygulanmasını kapsamaktadır. Deneysel süreç öncesinde, gruplar arasındaki giriş davranışlarının eşit olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle, yarı deneysel araştırma modeline dayalı eşitlenmemiş kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırmada, katılımcıların müdahale edilmek istenen bağımlı değişkenlere dair bilgilerinin olmayışı araştırma kapsamında uygulanacak

müdahalenin ve son-testin üzerinde etkisi olabileceği için deney ve kontrol grubuna ön-test uygulanmamış, sadece son test uygulanmıştır. Çalışmanın deseni Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		İşlem	Son test
Deney	R	AÖÜ etkinlikleri	Ö1
Kontrol	R	Mevcut Öğretmenlik Uygulaması II Dersi programı	Ö2

Tablo 3.1’de de gösterildiği üzere, çalışmada iki grup yer almaktadır. Her iki grup da mevcut sınıf yapıları çerçevesinde belirlenmiş ve işlem öncesinde grupların hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada eğitim fakültesi koordinatörlüğünce önceden belirlenmiş hazır gruplar arasından rastgele örneklem yöntemiyle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen AÖÜ etkinlikleri uygulanmış; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları YÖK tarafından çerçevesi belirlenen eğitim fakültesi tarafından hazırlanmış kılavuz kapsamında ders sürecini yürütmüşlerdir. Sürecin sonunda her iki gruba da son test olarak ÖAMYÖ uygulanarak, uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler boyutlarında mesleki gelişimlerine etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Bu desenin tercih edilme nedeni, gerçek okul ortamlarında gruplar arası rastgele atama yapmanın çoğu zaman mümkün olmaması ve bu tür bağlamlarda geçerli ve uygulanabilir bir araştırma yaklaşımı sunmasıdır.

Uygulama süreci sona erdiğinde, AÖÜ etkinliklerinin araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini anlayabilmek ve araştırma problemine yönelik derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla yorumlamacı yaklaşımı sağlayacak (Coşkun ve ark., 2015) nitel veriler toplanmıştır.

3.1.2. Nitel Boyut

Çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir durumun ve ilgili koşullarının derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesini amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2014). Durum

alışmasına dayalı olarak elde edilen araştırma verileri, gözlem formları, odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlik uygulaması süreci belirli bir bağlam içerisinde, belirlenmiş gruplarla sınırlı olarak ve detaylı biçimde ele alınmıştır.

Bu kapsamda, süreç sonunda İngilizce öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri, uygulama öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler ile İngilizce öğretmen adaylarının deneysel süreçteki gelişimleri öğretmen yeterlikleri kapsamında gözlenmiştir. Söz konusu veri kaynakları, araştırmanın konusunu oluşturan öğretmenlik uygulamasının, paydaşlar açısından nasıl deneyimlendiğini çok yönlü olarak ortaya koymaya olanak sağlamıştır.

Durum çalışması deseninin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlik uygulamasına ilişkin süreci bütüncül biçimde anlamak, farklı paydaşların bu sürece ilişkin bakış açılarını karşılaştırmalı olarak incelemek ve ortaya çıkan tematik örüntüleri ayrıntılı biçimde analiz etmektir. Böylece, bağlamsal olarak sınırlı fakat derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için farklı çalışma gruplarıyla uygulama yapılması gerekmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın her bir uygulama boyutu için ayrı çalışma grupları oluşturularak araştırma süreci yürütülmüştür. Çalışma için gerekli olan yasal izinler, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (EK-1, EK-2, EK-3, EK-4) alınmış ve katılımcılardan, çalışmaya gönüllü katıldıklarını belirten onam formu alınmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli ölçütleri taşıyan (Başaran, 2024), belirli ve sınırlayıcı özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılan, örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olmasının hedeflendiği bir örnekleme yöntemidir (Erkuş, 2005). Bu bölümde, araştırmanın amacı kapsamında belirlenmiş çalışma grupları aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

3.2.1. Çalışma Grubu-I (Ölçek geliştirme sürecindeki öğretmen adayları)

Bu çalışmanın öncelediği konulardan birisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki yeterliklerine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesidir. Ulaşılabilen mevcut

alanyazında öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini ölçmek için kullanılabilecek hazır bir ölçek olmaması nedeniyle araştırmaya bu amaca hizmet edebilecek bir ölçek geliştirme süreci ile başlanmış ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından öğretmenlik uygulaması dersine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm son sınıf öğrencilerinden çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 333 öğretmen adayından oluşan bir çalışmanın örneklemini bir eğitim fakültesinin ulaşılabilen 333 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Çalışma Grubu I’in Demografik Özellikleri*

Sıra No	Program	N
1.	Fen bilgisi eğitimi	34
2.	İlköğretim matematik eğitimi	25
3.	İngiliz dili eğitimi	66
4.	Temel eğitim	39
5.	Özel eğitim	53
6.	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	40
7.	Sosyal bilgiler eğitimi	42
8.	Türkçe eğitimi	34
	TOPLAM	333

3.2.2. Çalışma Grubu-II (Odak grup görüşmeleri uygulanan İngilizce öğretmen adayları)

Çalışma Grubu II, 38 İngilizce öğretmen adayından oluşmaktadır. 16 öğretmen adayı deney grubunda, 22 öğretmen adayı ise kontrol grubunda bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları fakülte-bölüm öğretmenlik uygulaması koordinatörlüğü tarafından öğretmenlik uygulaması dersi için önceden oluşturulmuş hazır gruplar arasından rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar eğitim fakültesi İngiliz Dili ve Eğitimi lisans programının 8. döneminde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarıdır. Etik kurallar gereği, paydaşlardan ve bağlı oldukları kurumlardan gerekli resmi izinler alınmış ve tüm öğretmen adayları araştırma konusu hakkında bilgilendirilmiştir.

Deney grubunda yer alan 16 öğretmen adayı ile AÖÜ etkinlikleri yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan 16 öğretmen adayı AÖÜ etkinlikleri kapsamında 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Uygulama sonunda deney grubu öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öte yandan, kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları arasından yansız olarak belirlenmiş öğretmen adaylarıyla da odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki 16 öğretmen adayının 14 tanesi odak grup görüşmelerine katılmıştır. Öğretmenlik uygulaması II dersini mevcut program ile yürüten kontrol grubundaki yansız atama ile seçilen 22 öğretmen adayı ile görüşme planlanmış ancak planlanan görüşmeye katılan 10 öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

3.2.3. Çalışma Grubu-III (Ölçek uygulanan İngilizce öğretmen adayları)

Bu araştırma grubunun oluşturulmasının amacı, geliştirilen Öğretmen Adayları Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Ölçeği (ÖAMYÖ) aracılığıyla AÖÜ etkinliklerinin İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalı lisans programı son sınıfta öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki yeterliklerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, son test ölçek uygulaması yapılan çalışma grubu 2023-2024 öğretim yılında İngilizce öğretmenliği lisans programı son sınıfın 8. döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ÖAMYÖ deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 38 İngilizce öğretmen adayına uygulanmıştır.

Bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının 16'sı AÖÜ etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki katılımcılardan oluşmaktadır. Diğer 22 katılımcı ise deneysel sürece maruz kalmayan kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarıdır. Bu çalışma grubunda, deney ve kontrol grupları arasında eşit olmayan örneklem büyüklüklerinin tercih edilmesi, istatistiksel tahminlerin gücünü artırmaya yönelik stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Oldfield, 2016). Bu yönelim, yarı deneysel desenlerde daha büyük bir kontrol grubuna sahip olmanın sağladığı avantajları ortaya koyan çeşitli araştırma bulgularına dayanmaktadır (Brysbaert, 2019; Oldfield, 2016; Riniolo, 1999; Tressoldi, 2016; Wang & Ji, 2020). Literatürde, daha büyük bir kontrol grubunun karşılaştırma için daha istikrarlı bir referans çerçevesi sunduğu ve bu sayede küçük örneklemelerde rastlantısal varyasyonların etkisini azaltarak iç geçerliliği güçlendirdiği belirtilmektedir (Riniolo, 1999). Ayrıca, bu tür

bir örneklem dağılımı, daha küçük etki büyüklüklerinin tespit edilmesine olanak sağlayarak çalışmanın duyarlılığını ve sonuçların güvenilirliğini artırabilmektedir (Tressoldi, 2016).

3.2.4. Çalışma Grubu-IV (Yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanan uygulama öğretmenleri)

Bu çalışma öğretmenlik uygulaması sürecinde aktif rol oynayan uygulama öğretmenlerini de kapsadığı için dördüncü bir çalışma grubu olarak, MEB bünyesindeki uygulama okullarında uygulama öğretmeni olarak görevlendirilen ikisi deney grubundaki öğretmen adaylarından sorumlu ikisi de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından sorumlu olmak üzere toplam dört uygulama öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki dört uygulama öğretmeni de daha önce MEB tarafından verilen öğretmenlik uygulaması eğitimi almış ve MEB’de kadrolu olarak görev yapan, mesleğinde en az 5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti ve mezun oldukları okul gibi değişkenler, bu tez çalışmasının amacına doğrudan etki etmediği için dikkate alınmamış, yalnızca uygulama öğretmenliği rolleri ve sorumlulukları doğrultusunda görüşlerine başvurulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırma yöntemi ve deseni doğrultusunda hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (ÖAMYÖ) ile toplanırken, nitel veriler de araştırmacı tarafından geliştirilen odak grup görüşme formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formları yoluyla toplanmıştır. Araştırma sorularına göre çalışmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 3.3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.3. Araştırma Sorularına Göre Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Veri Analizi	Uygulama Zamanı	Geliştiren
1. Araştırma Sorusu	Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği	Nicel	Korelasyonel analiz	Uygulama sonunda	Araştırmacı
2. Araştırma Sorusu	Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği	Nicel	Betimsel analiz	Uygulama sonunda	Araştırmacı

3.Araştırma Sorusu	Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Gözlem Formu Odak Grup Görüşme Formları (Öğretmen Adayları) Yarı yapılandırılmış Görüşme Formları (Uygulama Öğretmenleri)	Nitel	İçerik Analizi	Uygulama süresi boyunca Uygulama sonunda Uygulama sonunda	Araştırmacı
---------------------------	--	-------	----------------	---	-------------

3.3.1. Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖAMYÖ)

Çalışmanın nicel verilerini toplamak için araştırmacı tarafından Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (ÖAMYÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde alanyazındaki çalışmalar kapsamlı bir biçimde taranmıştır. Bu bağlamda, ilk aşamada, MEB “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2017b) incelenmiştir. Öğretmen yetiştirme sürecinin temelinde yer alan, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimi, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi gibi konulara kılavuz olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine (MEB, 2017b) bağlı kalınarak ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken, ilgili Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde belirtilen 3 yeterlik alanı ve bu yeterliklere bağlı 11 alt yeterlik boyutlarından ve 65 performans göstergesinden faydalanılmıştır. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliği için üç alan uzmanı, iki Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, uzman görüşleri alındıktan sonra önerilen düzeltmeler yapılarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde belirtilen göstergeler doğrultusunda 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Field’e (2000) göre, ölçek geliştirme çalışmalarında yapılacak faktör analizlerinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 300 kişiden oluşması önerilmektedir. Benzer şekilde, Comrey (1992) tarafından da örneklem büyüklüğü 300 iyi, <300 kötü >500 mükemmel şekilde yorumlanmaktadır. Bu bağlamda, ölçek geliştirme sürecinde çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin eğitim fakültesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde farklı branşlarda öğrenim görmekte olan toplam 333 öğretmen adayından (çalışma grubu I) veri toplanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin faktör yüklerinin belirlenmesi ile geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için istatistiksel analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

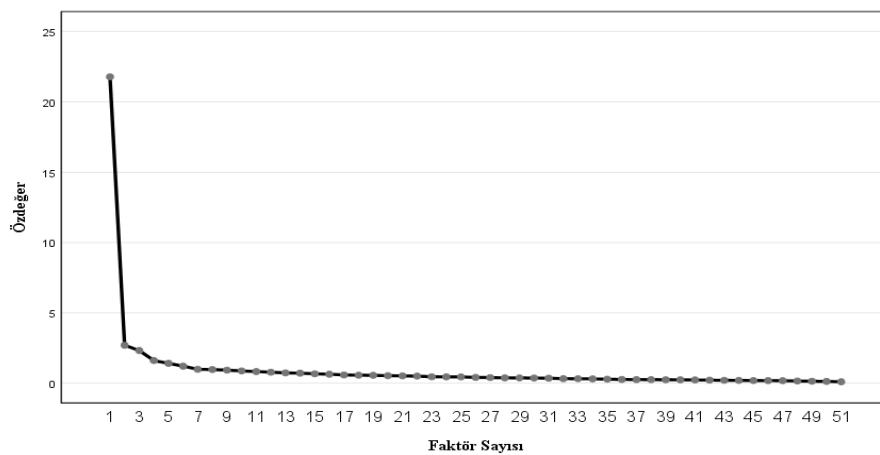
Geliştirilen ÖAMYÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmadan önce veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmış sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

		Test Değeri
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçütü		0.957
Bartlett'in Küresellik Testi	χ^2	10936,836
	Sd	1275
	P	0.000

Örnekleme yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.957 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde de elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 10936,836$, $sd = 1275$, $p = 0.000$). Şencan'ın (2005) belirttiği ölçütler doğrultusunda elde edilen sonuçların, veri yapısının faktör analizine uygun olduğu yorumlanmıştır.

Temel eksenler analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 5 bileşen olduğu görülmüştür. Ancak açıklanan toplam varyans, yamaç-birikinti grafiği (Şekil 3.1) ve kuramsal temel göz önünde bulundurularak ölçeğin faktör yapısı değerlendirilmiştir.



Şekil 3.1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.1’deki yamaç-birikinti grafiği eğrisinde 3. noktadan sonra düzleşme ve bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa sağladığı katkının küçük ve yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir.

Alanyazında (Martin & Newell, 2004; Seçer, Halmatov & Gençdoğan, 2013), faktör analizinde faktör yüklerinin 0.30’dan yüksek olması beklendiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri için en düşük kesme puanı 0.32 olarak belirlenmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu kabul düzeyinin altında kalan 4 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin nihai hâli toplam 51 maddeden oluşmuştur. Elde edilen analizde belirlenen 3 faktörün varyansa yaptığı katkı %49,66 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.5’te özdeğerler ve 3 faktörle açıklanan toplam varyansa ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 3.5. Ölçeğe Ait Açıklanan Toplam Varyans

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			(Kareler Toplamı)		
	Total	% of Variance	% Cumulative	Total	% of Variance	% Cumulative
1	21.760	42.666	42.666	21.269	41.705	41.705
2	2.707	5.307	47.973	2.206	4.326	46.031
3	2.333	4.574	52.547	1.850	3.628	49.658

ÖAMY Ölçeğine ait faktör deseni ve faktör yük değerlerine ait sonuçlar Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. ÖAMY Ölçeği ’ne Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör 1-Mesleki Beceri	Faktör 2-Mesleki Bilgi	Faktör 3-Tutum ve Değerler
M35	0,748		
M37	0,723		
M27	0,721		
M36	0,716		
M34	0,695		
M29	0,669		
M40	0,640		
M28	0,627		
M26	0,611		
M21	0,548		
M49	0,498		
M7	0,476		

M30	0,462	
M8	0,460	
M23	0,446	
M38	0,429	
M22	0,429	
M25	0,402	
M24	0,391	
M14	0,341	
M1		0,766
M6		0,719
M2		0,711
M4		0,643
M3		0,587
M5		0,553
M9		0,531
M12		0,510
M17		0,466
M15		0,446
M13		0,433
M16		0,412
M44		-0,784
M41		-0,748
M51		-0,741
M48		-0,716
M47		-0,708
M42		-0,689
M43		-0,674
M50		-0,672
M46		-0,641
M55		-0,615
M39		-0,588
M53		-0,588
M45		-0,588
M52		-0,587
M20		-0,526
M54		-0,474
M19		-0,418
M32		-0,399
M31		-0,331

Faktör deseni ve faktör yük değerlerine ait sonuçlar değerlendirildiğinde ÖAMY ölçeğindeki mesleki beceri alt boyutundaki maddelere ait faktör yük değerlerinin 0.748 ile 0.341 arasında değiştiği, mesleki bilgi alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin 0.766 ile 0.433 arasında değiştiği ve tutum ve değerler alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.784 ile 0.331 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ÖAMYÖ için bir de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

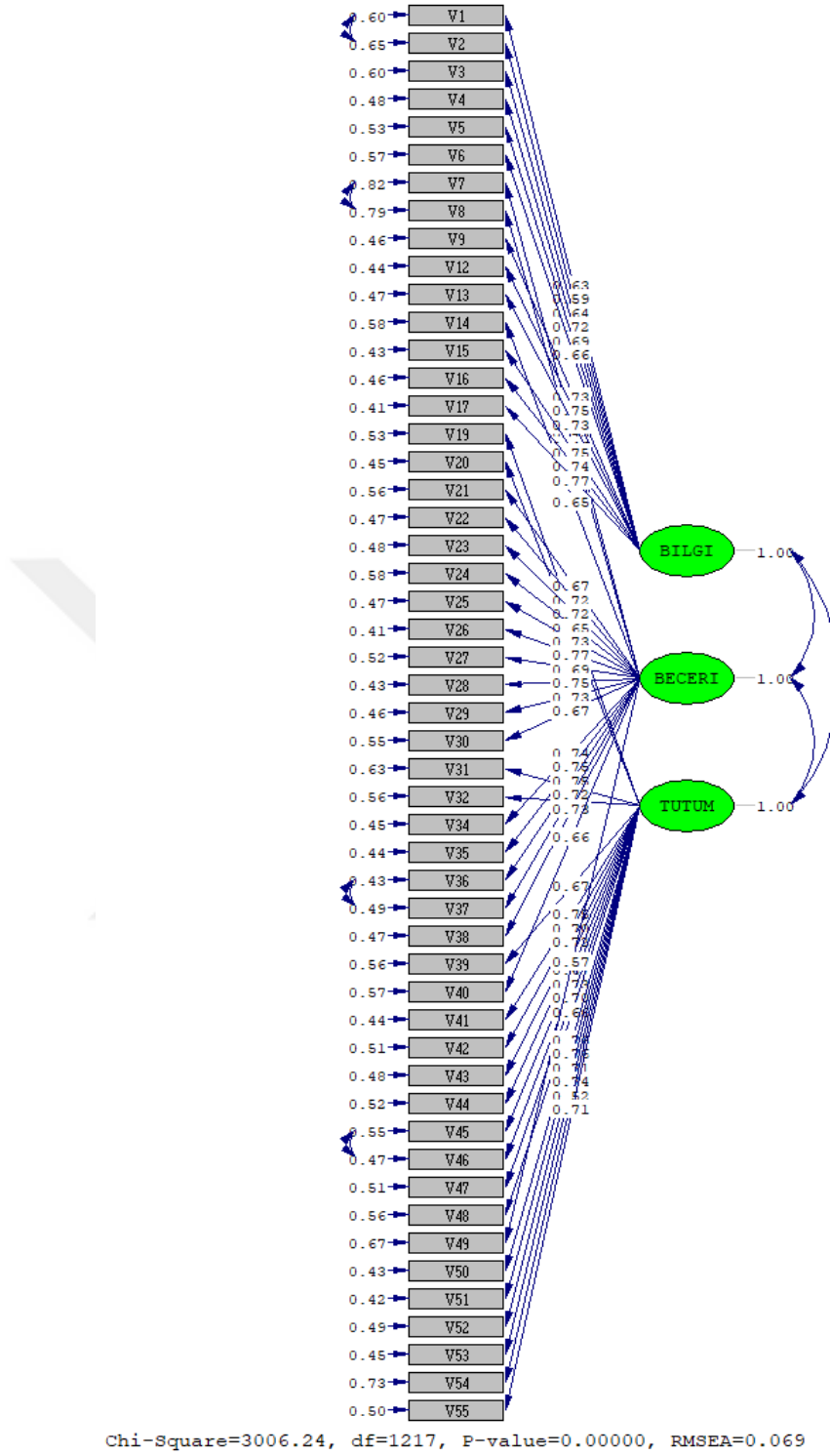
ÖAMY Ölçeği'ne ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. ÖAMY Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI	SRMR
Model	3006.24	1217	2.47	0.069	0.98	0.96	0.97	0.057

ÖAMY Ölçeği'ne ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde T değerlerinin 2.56'yı aştığı ve bu değerlerin tümünün 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Hata varyansları incelendiğinde ise 0.90'ın üzerinde hata varyansı olan madde tespit edilmemiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin ise anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde χ^2/sd oranının 3'ten küçük olduğu ve modelin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değeri 0.08'den küçük olduğu için iyi uyum, CFI, NFI ve NNFI değeri 0.95'ten büyük olduğu için mükemmel uyum, SRMR değeri ise 0.08'ten küçük olduğu için iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ÖAMY Ölçeği'ne ait üç faktörlü yapının doğrulandığını söylemek mümkündür. ÖAMYÖ ait yol diyagramı Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Diyagramı

Bu çalışmada, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) birlikte kullanılmıştır. AFA, veri setinde yer alan gizil yapıları keşfetmeye; DFA ise bu yapının teorik modele

uygunluğunu test etmeye yönelik tamamlayıcı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu iki analiz tekniğinin birlikte kullanımı, ölçek geliştirme sürecinde hem kuramsal hem de istatistiksel açıdan kapsamlı ve bütüncül bir geçerlik değerlendirmesi sağlamaktadır.

Alan yazında da bu yöntemlerin birlikte kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Nitekim Şahin ve Boztunç Öztürk'ün (2018) eğitim alanındaki ölçek geliştirme çalışmalarına yönelik gerçekleştirdikleri içerik analizi sonuçlarına göre, incelenen çalışmaların %46,4'ünde AFA ve DFA birlikte uygulanmış; bu çalışmaların %61,11'inde ise her iki analiz aynı örneklem grubundan elde edilen verilerle yürütülmüştür. Bu eğilimin, farklı örneklem gruplarına ulaşmadaki güçlükler, araştırma bağlamının sınırlılıkları veya veri toplama sürecinde karşılaşılan pratik zorluklarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı çalışmalarda, mevcut örneklem grubunun ikiye bölünerek analizlerin yürütüldüğü durumlar da olmakla birlikte, bu yaklaşımın daha sınırlı sayıda örnekte uygulandığı görülmektedir.

Bu doğrultuda, mevcut araştırmada da örneklem büyüklüğü, veri toplama koşulları ve uygulama sürecinin pratik gereklilikleri dikkate alınarak, AFA ve DFA analizleri aynı örneklem grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar aynı verilerle yapılan analizlerin bağımsız doğrulama açısından bazı sınırlılıkları olsa da, bu uygulama alan yazında kabul gören geçerli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018). Öte yandan Van Prooijen ve Van Der Kloot'a (2001) göre, metodolojik farklılıkları nedeniyle AFA ve DFA aynı veri seti üzerinde uygulanabilir. Bu durumda, özellikle DFA'da modelin iyi uyum göstermesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, AFA ile elde edilen modelin DFA ile iyi uyum gösterdiği belirlenmiş ve böylece AFA ile DFA'nın farklı veri setlerinde uygulanması gerekliliğine ilişkin sınırlılık aşılmıştır. Ayrıca, eğer AFA uygulanan veri setinde DFA yeterli uyum göstermiyorsa, farklı veri setlerinden elde edilecek yeni verilerde de modelin uyum göstermeme olasılığı bulunmaktadır. Bu sayede, geliştirilen ölçeğin faktör yapısı hem keşfedici hem de doğrulayıcı yaklaşımlarla desteklenmiş ve yapı geçerliğine ilişkin güvenilir bulgular elde edilmiştir.

3.3.2. ÖAMYÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları

ÖAMY Ölçeğinin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha ve McDonald Omega güvenirlilik katsayıları Jamovi (2022) programı kullanılarak hesaplanmıştır. ÖAMY ölçeğinin madde güvenirliliğine ilişkin istatistik sonuçları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. ÖAMY Ölçeği’ne Ait İç Tutarlılık Güvenirlilik Katsayıları Sonuçları

	$\bar{X}$	Std. Sapma	Cronbach α	McDonald ω
Beceri	3.96	0.479	0.942	0.945
Bilgi	4.03	0.454	0.922	0.923
Tutum ve değerler	4.25	0.454	0.945	0.946
Madde toplam	4.09	0.424	0.974	0.975

ÖAMY ölçeğine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde kabul düzeyi olarak belirlenen 0.70 (Nunnally ve Bernstein, 1994) değerinin üzerinde olduğu ve ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği sağladığı belirlenmiştir.

3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Gözlem Formu

AÖÜ etkinliklerinin deney grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini hangi düzeyde kazandığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu geliştirme sürecinde ilgili alanyazın taranmış, Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kullanılan gözlem formları incelenmiştir. Ayrıca gözlem formu geliştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri temel alınmıştır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda toplamda 75 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim programları ve öğretim alanında üç, Türkçe eğitimi alanında bir, ölçme ve değerlendirme alanında bir olmak üzere toplam beş uzmandan geliştirilen gözlem formu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından bazı maddeler havuzdan çıkarılırken yeni eklenen maddelerle birlikte toplam madde sayısı 64’e düşürülmüştür. Oluşturulan form, öğretmenlik mesleğine ilişkin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler olmak üzere üç ana boyuttan oluşmakta olup, her bir boyut, kendi içerisinde çeşitli alt başlıklara ayrılmıştır (EK-7). Toplam 64 göstergeden oluşan bu kapsamlı gözlem formu, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin çok boyutlu ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

***Mesleki Bilgi boyutu;** Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi ve Mevzuat Bilgisini ölçmeye yarayan toplam 12 alt maddeden oluşmaktadır.*

***Mesleki Beceri boyutu;** Eğitim-Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme ve Ölçme ve Değerlendirme alt başlıklarını ölçmek amacıyla toplam 35 madde içermektedir.*

***Tutum ve Değerler boyutu ise;** Milli, Manevi ve Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş birliği ve Kişisel Gelişim özelliklerini ölçme imkânı sunan toplam 17 maddeden oluşmaktadır.*

3.3.4. Odak Grup Görüşme Formu

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin temel amacı, katılımcıların birbirlerinin görüşlerini duyma ve bu görüşler üzerine düşünme fırsatı buldukları sosyal bir etkileşim ortamında, belirli bir konuya ilişkin düşünce ve tutumlarını daha derinlemesine ifade etmelerini sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2014). Odak grup görüşme formu, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 12 hafta süren AÖÜ etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Odak grup görüşme formlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, eğitim programları ve öğretim alanından iki, Türkçe eğitimi alanından bir ve İngiliz dili eğitimi alanından bir uzman olmak üzere toplam dört uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ardından pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalardan elde edilen bulgular ışığında görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Hazırlanan odak grup görüşme formları, yapılan düzenlemeler neticesinde 8 sorudan oluşmuştur (EK-4 ve EK-5). Çalışmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu katılımcıları ile yapılan odak grup görüşmeleri 3'ü deney grubu ve 2'si kontrol grubu katılımcılarıyla olmak üzere toplam 5 oturumda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan toplam 16 öğretmen adayından 14 tanesi ile odak grup görüşmeleri yapılırken kontrol grubundaki 22 öğretmen adayından 10 tanesi ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama okullarında görevli uygulama öğretmenleri ile Öğretmenlik uygulaması dersi sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini hangi düzeyde kazandığını ortaya koyduğuna ilişkin verileri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formları için eğitim programları ve öğretim alanından iki, Türkçe eğitimi alanından bir ve İngiliz dili eğitimi alanından bir uzman olmak üzere toplam dört uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri alınarak oluşturulan form 16 sorudan meydana gelmiştir (EK-6).

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma, 2023-2024 akademik yılı bahar dönemi boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın ilk aşamasında, nicel veriler öncelik taşıdığı için, veri toplama süreci nicel veri toplamada kullanılacak ölçeğin geliştirme süreci ile başlamıştır. Geliştirilen ölçek kullanılarak nicel verilerin toplanmasının ardından, nitel veriler gözlem, odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu aşamalarda nicel ve nitel veriler sırasıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel veriler elde edildikten sonra, bu veriler nitel verilerin toplanmasını da yönlendirmiştir. Nitel veri toplama ve analiz süreci tamamlandığında, her iki veri türü, sonuçları yorumlamak amacıyla birleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında, deneysel süreç sonrasında AÖÜ etkinliklerinin İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla ÖAMYÖ uygulanmıştır. Nitel kısımda ise gerçekleştirilen AÖÜ etkinliklerinin ortaya koyduğu değişimi derinlemesine incelemek için gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile veri toplanmıştır. Nicel veriler, genel eğilimleri tanımlarken, nitel veriler öğretmen adaylarının AÖÜ etkinliklerinin etkilerini ayrıntılı olarak ortaya koymuştur.

3.4.1. Deneysel İşlem Süreci

Bu bölümde, araştırmanın deneysel süreci kapsamında AÖÜ etkinliklerinin temel öğeleri ile gerçekleştirilen işlemler ve Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında yapılan uygulamalar bir bütün olarak ele alınmış ve hafta hafta detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.1.1 AÖÜ Etkinliklerinin Temel Öğeleri

AÖÜ etkinlikleri altı aşamadan oluşan bir uygulama sürecidir. Bu bölümde, AÖÜ etkinliklerinin aşamaları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Aşama: TASARLAMA

Aşamalı öğretmenlik uygulamasının birinci aşaması olan tasarlama aşamasında öğretmen adayının uygulama okulunda işleyeceği ders konusu uygulama okulundaki ders programı ile uyumlu olarak belirlenir. Haftalık konu belirlemenin gerekçesi, uygulama okullarında dönemlik planda atlamalar ya da geri kalmalar yaşanma ihtimalinin yüksek olmasıdır. Uygulama öğretmeninden, ilgili haftanın ders konusu ve kazanımları hakkında bilgi alınır. Belirlenen konu üzerine, uygulama öğretim elemanı ile dersi yapacak öğretmen adayı ve diğer öğretmen adayları, beyin fırtınası tekniğiyle her bir öğretmen adayı için ders tasarımını yaparlar.

Bu aşamada, derse ısındırma etkinlikleri kapsamında önceki dersin konusuyla nasıl bağlantı kurulacağı, yeni konunun nasıl sunulacağı ve hangi etkinliklerin kullanılacağı tasarlanır. Dersin başında, sırasında ve sonunda hangi etkinliklerin yapılacağı, hangi materyallerin hangi sırayla kullanılacağı detaylandırılır. Dersin başlangıcında alımlayıcı becerilerin, ders sırasında mekanik ve anlamlı uygulamaların, dersin son aşamasında ise üretimsel becerilerin hangi yollarla işlevsel hâle getirileceği ve bu süreçte hangi etkinliklerin kullanılacağı tasarlanır. Ayrıca, dersin kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceği de tasarlanır. Bu süreçte öğretmen adayının ders tasarımı, akran dönütleri ve öğretim elemanının rehberliğinde son hâlini alır.

2. Aşama: PLANLAMA

Tasarım aşamasının ardından, öğretmen adayına ilgili ders planını hazırlaması için belli bir süre verilir. Bu süreçte öğretmen adayı, ders planı formatına sadık kalarak ders planını hazırlar. Ders planı hazırlanırken, dersin genel kazanımları doğrultusunda o günün ders konusunun amacını, öğrenim çıktılarının yanı sıra okulda öğrencilerin olası kazanımları belirlenir. Dersin her aşamasında, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayrılacağı ve etkinliklerde kullanılacak materyaller ders planına dahil edilir. Öğrencilerden beklenen olası yanıtlar ve bu yanıtlar alınamazsa yapılacak düzenlemeler de planlanır. Dersin planı, dersin planlanandan erken bitmesi durumunda

ek etkinliklerle zenginleştirilebilir. Öğretmen adayı, tasarladığı derse ilişkin ders planını hazırlar ve uygulama öğretim elemanına sunar.

3. Aşama: HAZIRLIK

Öğretmen adayı, ders işleme süreci öncesinde tüm hazırlıklarını yapar. Ayrıca, ders planı dışında olası öğrenci soruları, derste öğrenci ilgisini ve dikkatini çekmek için kullanabileceği fıkra, anı vb. hazırlıklar. Daha sonra, hazırladığı ders planı doğrultusunda etkinlikler için gerekli materyalleri geliştirir ve ders planının ekinde öğretim elemanına sunar.

4. Aşama: ÖN UYGULAMA

Öğretmen adayı, hazırladığı ders planı ve geliştirdiği materyalleri kullanarak uygulama okuluna gitmeden önce üniversitedeki 2 saatlik kuramsal ders kapsamında, akranları ve uygulama öğretim elemanı önünde tasarladığı, planladığı ve hazırladığı dersi ön uygulamalar yapar. Bu aşamada, öncelikli olarak öğretim elemanından ve akranlarından dönüt alınır. Alınan dönütlerle uygulama planına gerekli düzeltmeler yapılarak ders planı son hâline getirilir.

5. Aşama: UYGULAMA

Öğretmen adayı, uygulama okulunda belirlenen ders saati kapsamında önceki aşamalarda geliştirdiği plan doğrultusunda uygulama etkinliklerini gerçekleştirir. Bu aşamada diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni de ders işleme sürecini takip ederler. Dönütler için gerekli notları alırlar ve değerlendirme aşamasında bu dönütleri sunarlar.

6. Aşama: TOPLAM DEĞERLENDİRME

Aşamalı Öğretmenlik Uygulamasında aslında her aşamanın sonunda bir değerlendirme bulunmaktadır. Tasarım aşamasının sonunda öğretmen adayı ve diğer adaylar tarafından değerlendirmesi yapılır, planlama aşamasında ve hazırlık aşamasında da aynı şekilde öğretmen adayı ve arkadaşları tarafından değerlendirmeler yapılır. Ön uygulama aşamasının sonunda da uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayları tarafından değerlendirme yapılır. Son olarak toplam değerlendirme aşamasında öncelikle öğretmen adayı, tamamlanan ders ile ilgili öz değerlendirme yapar. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından her bir öğretmen adayının değerlendirmeleri de bu aşamada alınır. Toplam değerlendirme aşamasında,

aynı zamanda öğretmen adayının tasarım aşamasından toplam değerlendirme aşamasına kadar bir gelişim gösterip göstermediği de değerlendirilir. Bu değerlendirmelerin kalıcı ve erişilebilir olması için gerekli görüldüğünde çevrimiçi ortamda da değerlendirmeler yapılabilir.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına, yukarıda açıklanan uygulama döngüsünde yer alan altı aşama haftalık olarak uygulanmıştır. Her hafta, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının belirlediği bir günde, eğitim fakültesindeki bir derslikte, önceden belirlenen görüşme saatinde yaklaşık iki ders saati süreyle ders işlenmiştir. Bu süreçte, öğretmen adayının işleyeceği dersin hedef ve kazanımları doğrultusunda hazırladığı ders planı, öğretim materyalleri, dersin hedef, tutum ve değerleri, ders planında karşılaşılan olası zorluklar ve bu zorlukların çözümüne yönelik planlamalar hem öğretim elemanı hem de grup içindeki tüm öğretmen adayları tarafından ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilir. Bu değerlendirmelerde, geri bildirimlerin açık, hedef odaklı, gözlemlenebilir, ölçülebilir ve uygulanabilir olmasına özel bir özen gösterilir.

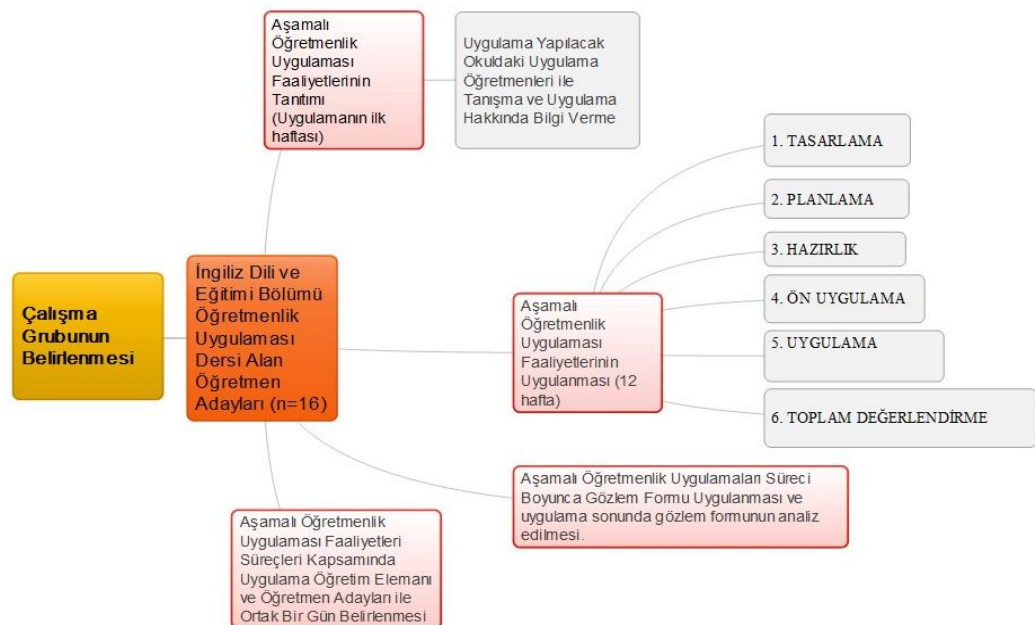
Bu çalışmada yapılan ön uygulamalar ilk haftalarda sınıf ortamında, sonrasında da MS Teams üzerinden oluşturulan çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve çevrimiçi gerçekleştirilen tüm etkinliklerde hem öğretim elemanı hem de diğer öğretmen adayları tarafından sağlanan dönütlerin doğru, betimleyici, yapıcı ve gelişimi destekleyici olmasına büyük önem verilmiştir. Dönüt süreçlerinde, bir önceki hafta uygulama okulunda ders işleyen öğretmen adayları, deney grubundaki diğer akranlarına işledikleri ders hakkında bildirimde bulunarak, ders planı, ders materyalleri, öğrenme ortamının organizasyonu, ölçme ve değerlendirme gibi konularda öneri ve geri bildirimlerde bulunmuşlardır.

Deneyisel işlem süreci, akademik dönemde yer alan 14 haftalık sürenin 9. Haftasında fakültede ara sınav haftası olması ve 14. haftasında da AÖÜ etkinlikleri hakkında genel değerlendirmelerin yapılmasından dolayı toplam 12 hafta sürmüştür. Uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ÖAMYÖ son-test olarak uygulanarak, iki grup arasındaki son-test ortalama farklılıklarının karşılaştırmasını sağlayacak nicel veriler toplanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir özel uygulama yapılmayıp YÖK (2018) tarafından kapsamı belirlenen ve eğitim fakültesi tarafından hazırlanan kılavuz (Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, 2024) doğrultusunda öğretmenlik uygulaması II dersinin içeriği uygulanmıştır.

AÖÜ etkinliklerinin ilk haftasından itibaren, öğrencilerin öğretim süreçlerine aktif katılımları sağlanmış ve her aşama belirli eğitimsel hedeflere göre yapılandırılmıştır. İlk olarak, öğretmen adaylarının derse hazırlık ve planlama süreçlerinde, öğretim elemanlarıyla birlikte derinlemesine analizler yapılmıştır. Uygulama sürecinde ise, öğrencilere kuramsal bilgilerini pratiğe dökme fırsatı verilmiş ve öğretim etkinlikleri, gözlem formları ve odak grup görüşmeleri ile değerlendirilen bulgularla desteklenmiştir. Bu süreç, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmayı hedeflemiş ve tüm aşamalar, öğretmen adaylarının gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde organize edilmiştir.

Şekil 3.3'te özetlendiği gibi bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki gelişimlerine yönelik bir dizi aşamayı kapsamaktadır.



Şekil 3.3. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Öğretmenlik Uygulaması Dersi Alan İngilizce Öğretmen Adayları

3.4.1.2. İngilizce Öğretmen Adaylarına Yönelik Haftalara Göre Deneysel Sürec

1. Hafta (12–16 Şubat 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi dersliklerinden birisinde yapılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması sürecinin başlangıcında, dersi yürütecek uygulama öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görev yapacakları uygulama okulları belirlenmiştir. Sürecin planlanmasına yönelik olarak uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasında koordinasyon sağlanmış, okullara yönelik ziyaretler gerçekleştirilmiştir.

Ziyaretler kapsamında, öğretmen adaylarının etkinlik yapacakları uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleri ile tanışmaları sağlanmış ve öğretmenlik uygulaması süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alacak katılımcılar, her bir uygulama öğretmeni rehberliğinde olacak şekilde farklı hazır gruplardan oluşturulmuştur. Bu gruplarda görev alacak uygulama öğretim elemanının her biri, bir grup öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecinden sorumlu olacak şekilde görevlendirilmiştir. Toplamda 16 öğretmen adayı deney grubu, 22 öğretmen adayı da kontrol grubu katılımcısı olarak belirlenmiştir.

2. Hafta (19–23 Şubat 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda gerçekleştirilmiştir.

İkinci hafta, deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle tanışmaları sağlanmış ve AÖÜ etkinliklerine yönelik planlamalar yapılmıştır. Sürecin etkin yürütülebilmesi amacıyla her öğretmen adayı ile uygulama öğretim elemanlarının haftalık görüşme günü, saati ve mekânına yönelik planlamalar yapılmıştır.

Öğretmen adayları, bir sonraki hafta işleyecekleri derse hazırlık amacıyla uygulama öğretmenlerinden bilgi almışlardır. Bu kapsamda; dersin işleneceği ünite ve konu, yıllık plan, ders kitabı, öğrenci seviyesi, dersin kazanımları, okul ve çevre koşulları gibi çeşitli alanlarda veri toplanmıştır. Böylelikle adayların ders planlarını gerçekçi ve bağlamla uyumlu biçimde hazırlamaları için gerekli alt yapı oluşturulmuştur.

3. Hafta (26 Şubat – 1 Mart 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda gerçekleştirilmiştir.

AÖÜ etkinliklerinin üçüncü haftasında, deney grubundan sorumlu öğretim elemanları ile öğretmen adayları bir araya gelerek yüz yüze uygulama sürecine yönelik

ilk buluşmalarını gerçekleştirmiştir. Her öğretmen adayı için uygulama okulunun ders programı da göz önünde bulundurularak haftanın dersi ve konusu belirlenmiştir.

Deney grubundaki her bir öğretmen adayı, hazırlamış olduğu ders planını uygulama öğretim elemanına sunmuştur. Bu planlar, yıllık plan ve dersin kazanımlarıyla uyumluluk açısından detaylı bir şekilde incelenmiş, planların hedeflere ve içeriğe uygunluğu sağlanmıştır. Aynı zamanda, derse ilişkin hazırlanan öğretim materyalleri kontrol edilerek içerik, görsel destek ve işlevsellik açısından değerlendirilmiştir.

Deney grubundaki tüm öğretmen adaylarıyla birlikte, her bir öğretmen adayının işleyeceği haftanın dersinde kullanılacak öğretim yöntem ve stratejileri üzerine grup değerlendirmeleri yapılmış, fikir alışverişinde bulunulmuştur. Dersi uygulayacak öğretmen adaylarının ön uygulama yapmaları sağlanmış, bu süreçte hem akranları hem de öğretim elemanı tarafından etkinleştirici ve genişletici dönüt ve düzeltmeler verilmiştir.

Dersin uygulama okulunda işlenmesinin ardından, dersi gerçekleştiren öğretmen adayı tarafından uygulama süreci hakkında kapsamlı bir öz değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme kapsamında; ders planının uygulanma biçimi, sınıf içi deneyimler, kullanılan öğretim materyallerinin ve ölçme-değerlendirme araçlarının işlevselliği, sınıf yönetimi ve zamanın kullanımı gibi unsurlar ele alınmıştır. Ardından tüm öğretmen adayları ve öğretim elemanı ile birlikte derse ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Toplam değerlendirme aşamasında hem işlenen dersin analizi hem de bir sonraki haftanın ders planlamasına yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle gelecek haftanın belirli gün ve haftaları içerip içermediği (örneğin ulusal ve evrensel değerler, özel günler vb.) açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

4. Hafta (04–08 Mart 2024) AÖÜ etkinlikleri ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü hafta, AÖÜ etkinlikleri döngüsünün başlangıcı olarak, her öğretmen adayı uygulama okulundaki ders programı ile uyumlu bir şekilde haftanın ders konusunu belirlemek amacıyla uygulama öğretmeninden gerekli bilgiyi almıştır. Ardından, belirlenen konu üzerinden uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayı ve

diğer öğretmen adayları ile birlikte dersin başında, sırasında ve sonunda yapılacak etkinlikler, kullanılacak materyaller ve dersin kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceği gibi konularda beyin fırtınası tekniğiyle ders tasarımı yapılmıştır.

Ders tasarımı sonrasında, her öğretmen adayı, hazırladığı ders planını belirlenen format doğrultusunda öğretim elemanı ve akranlarıyla paylaşmış ve planına uygun olarak dersin kazanımlarına ilişkin gerekli materyalleri geliştirmiştir. Bu materyaller, ders planının ekinde öğretim elemanına sunulmuştur.

Öğretmen adayları daha sonra, hazırladıkları ders planı ve materyallerle akranları ve öğretim elemanı ile birlikte örnek ders uygulamaları yapmışlardır. Bu süreçte, öğretim elemanı ve akranlardan alınan dönütler ile uygulama planı son hâline getirilmiştir.

Ayrıca, aynı uygulama grubunda yer alan öğretmen adayları arasında iş birliği ve rehberlik sağlanmıştır. Önceki hafta aynı konuda ders işlemiş olan öğretmen adayları, ilerleyen günlerde derse anlatacak öğretmen adaylarına ders planı, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme konusunda kılavuzluk etmiştir. Bu sayede süreç boyunca uyum ve iş birliği teşvik edilmiştir.

5. Hafta (11–15 Mart 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams Ortamında sanal olarak gerçekleştirilmiştir.

Beşinci hafta öğretmen adayları, önceki günlerde işledikleri dersle ilgili öz değerlendirmelerini yaparak, öğretim elemanlarıyla birlikte toplam değerlendirme yapmışlardır. Bu değerlendirme sürecinde, öğretmen adaylarının derslerini nasıl işledikleri, öğretim materyallerinin etkinliği ve sınıf yönetimi gibi alanlarda geri bildirim verilmiştir.

Sonraki ders için hazırlık süreci, her bir öğretmen adayı ile beyin fırtınası tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bu süreçte, her öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanından edindiği dersin kazanımlarına ilişkin hazırladığı ders planını paylaşmış, öğretim elemanından dönütler almıştır. Ayrıca gerek konu gerekse sınıflardaki öğrencilerin düzeyi hakkında önceki günlerde derse giren akranlardan da geri bildirimler alınarak, ders planları son şeklini almıştır.

Bu hafta, haftanın ulusal değeri olan İstiklal Marşı'nın kabulüne ilişkin konu da ders planına eklenmiş ve bu kapsamda öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Görüşmelerin yüz yüze yapılmasının ardından, ön uygulama aşaması için toplantı çevrimiçi olarak yapılmıştır. Çevrimiçi ortamda yapılan ön uygulama aşaması sırasında, katılımcılar tarafından verilen akran ve öğretim elemanı dönütleri ile ders planları ve öğretim materyalleri son hâline getirilmiştir.

6. Hafta (18–22 Mart 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda gerçekleştirilmiştir.

Altıncı hafta, AÖÜ etkinliklerinin döngüsü devam etmiştir. Her bir öğretmen adayı, işleyecekleri dersin başlangıcında alımlayıcı becerilerin, ders sırasında mekanik ve anlamlı uygulamaların, dersin son aşamasında ise üretimsel becerilerin nasıl işlevsel hâle getirileceğini ve bu süreçte hangi etkinliklerin kullanılacağını önceden tasarlayıp ders planlarını hazırlayarak toplantıya katılmıştır.

Bazı öğretmen adaylarının ders planlarında, bu haftanın Çanakkale Şehitlerini Anma Günü olması nedeniyle bu ulusal değerle ilgili öğretim elemanlarından ve akranlardan alınan dönütler doğrultusunda eklemeler yapılmıştır. Bu hafta yapılan yüz yüze toplantı süresi ön uygulama için yeterli olmadığından, toplantının devamı MS Teams üzerinden gerçekleştirilmiştir.

7. Hafta (25–29 Mart 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams ortamında gerçekleştirilmiştir.

AÖÜ etkinliklerinin yedinci haftaki döngüsü, önceki hafta uygulama yapan öğretmen adaylarının işledikleri derse ilişkin hem öğretim elemanı hem de akran değerlendirmelerinin yapılmasıyla başlamıştır. Sonraki aşamada öğretmen adayları, kendi grupları içinde işledikleri derse ilişkin öz değerlendirmelerini yapmıştır.

Sonraki hafta ders anlatacak öğretmen adayları, derse ısındırma etkinlikleri kapsamında önceki dersin konusuyla nasıl bağlantı kurulacağı, yeni konunun nasıl sunulacağı ve hangi etkinliklerin kullanılacağını tasarlamışlardır. Bu tasarım aşamasından sonra planlanan dersin ders planı, öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiş ve gerekli görmesi hâlinde düzeltmeler yapılmıştır.

Ders işlerken kullanılacak etkinlik materyallerini hazırlayan öğretmen adayları, toplantıda 15 dakikalık ön uygulamaları yüz yüze yapmışlardır. Bu hafta, toplam değerlendirme yapılması aşamasında süre yeterli olmadığı için değerlendirme sonraki gün çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

8. Hafta (01–05 Nisan 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams ortamında gerçekleştirilmiştir.

AÖÜ etkinliklerinin sekizinci haftaki döngüsünde, her bir öğretmen adayı uygulama öğretmeninden aldığı dersin konusu ve kazanımına ilişkin, dersin başında, sırasına ve sonunda yapılacak etkinlikler ile alıştırmaların tasarımını akranları ve öğretim elemanları rehberliğinde son şeklini almıştır.

Daha sonra ilgili haftada işlenecek ders kapsamında her öğretmen adayı için ders planı belirlenmiş ve hangi etkinliğe ne kadar zaman ayrılacağı belirlenmiştir. İlgili hafta Ramazan Bayramı haftası ile örtüştüğünden Ramazan Bayramı ile ilgili temalar da ders planına dahil edilmiştir. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planı doğrultusunda, derste işleyecekleri etkinliklere ilişkin hazırladıkları materyalleri gruptaki akranları ve öğretim elemanlarıyla paylaştıktan sonra ön uygulama yapılmıştır.

Grupta uygulama okulunda önceden aynı konuda uygulama yapmış öğretmen adaylarının dönütleri ile yüz yüze toplantı sona ermiş, toplam değerlendirme aşaması sonraki gün çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

9. Haftada (15–19 Nisan 2024) Eğitim Fakültesinde ara sınav haftası olduğu için AÖÜ etkinlikleri gerçekleşmemiştir.

10. Hafta (22–26 Nisan 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams ortamında gerçekleştirilmiştir.

AÖÜ etkinliklerinin onuncu haftaki döngüsünde, öğretim elemanları ve öğretmen adayları haftalık toplantı yeri ve saatinde işlenecek dersin konusu ve kazanımlarına ilişkin dersin giriş aşaması, öğretme-öğrenme süreci ve dersin sonunda yapılacaklarla ilgili ders tasarımını, planlamasını ve derste kullanılacak materyallerin

hazırlık aşamalarını tamamlamışlardır. Bu süreçte akranlardan ve öğretim elemanlarından alınan dönütler doğrultusunda ders planları son şekline getirilmiştir.

Önceki hafta gerçekleştirilen toplam değerlendirmede, ulusal değerlerle ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı haftası nedeniyle öğretmen adayları bu temaya uygun ders içerikleri ve etkinlikler hazırlamışlardır. Son şekli verilen ders planı ve etkinlik materyallerinin ardından, öğretmen adayları ön uygulamalarını gerçekleştirmiştir.

Uygulama yapmış olan öğretmen adaylarının dönüt ve paylaşımları için yapılacak toplam değerlendirme aşaması, süre yetersizliği nedeniyle ertesi gün çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

11. Hafta (29 Nisan–03 Mayıs 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams ortamında gerçekleştirilmiştir.

AÖÜ etkinliklerinin on birinci haftaki döngüsünde, haftalık toplantı süresinin yetersiz olması nedeniyle toplantıların iki gün yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, AÖÜ etkinlikleri hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda devam etmiştir.

Yüz yüze yapılan toplantılarda, öğretim elemanları ve öğretmen adayları işlenecek derse ilişkin dersin başlangıç, orta ve sonuç bölümlerinde yapılacak etkinliklerin tasarımı, ders planlamasını ve derse hazırlık aşamalarını tamamlamışlardır. Bu süreç sonunda, akranlardan ve öğretim elemanlarından alınan dönütler doğrultusunda ders planı son şekline getirilmiştir.

Son şekli verilen ders planı ile öğretmen adayları ön uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Önceki haftalarda olduğu gibi, uygulama yapan öğretmen adayları için toplam değerlendirme aşaması çevrimiçi ortamda, diğer katılımcılarla birlikte ertesi gün gerçekleştirilmiştir.

12. Hafta (06-10 Mayıs 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams ortamında gerçekleştirilmiştir.

AÖÜ etkinliklerinin on ikinci haftaki döngüsünde, haftalık toplantı yeri ve saatinde öğretim elemanları ve öğretmen adayları hazır bulunmuşlardır. İşlenecek dersin nasıl tasarlandığı tartışılmış, dersin planı ve ders etkinliklerinde kullanılacak

öğretim materyalleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi gibi hazırlık aşamaları tamamlanmıştır.

Toplantılar sonucunda, akranlardan ve öğretim elemanlarından alınan dönütler ve düzenlemeler doğrultusunda ders planları son şekline getirilmiştir. Ön uygulamalar gerçekleştirildikten sonra, öğretmen adayları gerekli düzeltmeleri ve dönütleri alarak uygulama aşamasına hazır hâle getirilmiştir.

Önceki haftalarda olduğu gibi, toplam değerlendirme aşaması süre yetersizliğinden dolayı ertesi gün tüm katılımcılar eşliğinde çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, 19 Mayıs Atatürk Anma ve Gençlik Bayramı'nın yaklaşması nedeniyle, ulusal değerle ilgili temaların ders planlarına eklemeleri yönünde sonraki hafta ders işleyecek öğretmen adaylarına hatırlatmalarda bulunulmuştur.

13. Hafta (13-17 Mayıs 2024) AÖÜ etkinlikleri uygulaması ilgili eğitim fakültesi ve ilgili MEB Uygulama Okulunda ve MS Teams ortamında gerçekleştirilmiştir.

On üçüncü haftaki AÖÜ etkinliklerinde, uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları toplantı saatinde belirlenen yerde bir araya gelmişlerdir. Tüm katılımcılarla birlikte her bir öğretmen adayının işleyeceği dersin tasarımı, planlanması ve hazırlık aşamaları öğretim elemanları ve diğer öğretmen adaylarından alınan dönütlerle son şekline getirilmiştir.

Ders planları tamamlandıktan sonra, öğretmen adayları ön uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Her bir ön uygulama yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Toplam değerlendirme aşaması, süre yetersizliği nedeniyle ertesi gün çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

14. Hafta (20-24 Mayıs 2024) AÖÜ etkinlikleri hakkında ilgili eğitim fakültesinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

On dördüncü haftaki AÖÜ etkinliklerinde, uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları, dönem boyunca gerçekleştirilen aşamalı öğretmenlik uygulamaları ile ilgili düşüncelerini paylaşmışlardır. Tüm öğretmen adayları, işledikleri derse ilişkin toplam değerlendirmelerini yaparak sürecin nasıl yürütüldüğünü ve deneyimlerini değerlendirmişlerdir.

3.4.2. Deneyisel Sürece İlişkin Odak Grup Görüşmeleri

Deney grubunda yer alan İngilizce öğretmen adaylarının aşamalı öğretmenlik etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdikleri deneyisel işlem sonrasında sürece ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılan açık uçlu sorular AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki gelişimlerine hangi oranda katkı sağladığının ortaya çıkarılması amacıyla sürecin başından sonuna kadar derse hazırlık, ön uygulama, dönüt ve düzeltme, uygulamanın mesleki gelişimlerine katkısı ve süreçteki deneyimlerine ilişkin sekiz sorudan oluşmaktadır (EK-4). Görüşmeler öğretmen adaylarından izin alınarak yüz yüze görüşmeler vasıtasıyla yapılmış ve deney grubunda yer alan öğretmen adayları (Ö1, Ö2...) nitel veri analizinde kullanılacağı şekliyle kodlanarak kaydedilmiştir.

3.4.3. Kontrol Grubu Öğretmenlik Uygulaması Süreci

Araştırmanın kontrol grubunda, öğretmenlik uygulaması süreci, ilgili fakülte-bölüm öğretmenlik uygulaması koordinatörlüğü tarafından belirlenen bir öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın ilk ve son haftalarında İngilizce öğretmen adaylarının birer saatlik öğretim uygulamaları video kaydına alınmıştır. AÖÜ etkinlikleri gerçekleştirmemiş olmaları nedeniyle bu konuda herhangi bir veri elde edilmemiştir. Kontrol grubunda yer alan her öğretmen adayı haftada en az bir ve en fazla iki defa uygulama okulunda ders yapmıştır. Bunun yanında öğretmen adayı uygulama öğretmeni rehberliğinde uygulama sınıflarında gözlem yapmıştır. Uygulama okulunda yapılan dersler için hâlihazırda süregelen programın uygulandığı ve AÖÜ etkinliklerine ilişkin bir ön hazırlık yapılmadığı hem uygulama öğretim elemanı hem de ilgili öğretmen adayları tarafından teyit edilmiştir.

Kontrol grubu öğretmen adayları haftalık işleyecekleri ders ile ilgili ders planları hazırlamış ancak AÖÜ etkinlikleri ile izlenen sürece dâhil edilmemişlerdir. Hazırladıkları ders planlarını dönem sonunda ilgili öğretim elemanına portfolyo olarak sunmuşlardır. Üniversitede yapılan 2 saatlik teori derslerinde öğretim elemanı tarafından genel konularda bilgilendirilmişler, süreci eğitim fakültesi tarafından hazırlanan öğretmenlik uygulaması kılavuzuna uygun olarak sürdürmüşlerdir.

Öğretim elemanı dönem boyunca bir kez uygulama okulunda öğretmen adaylarını izlemiş ve başarılarını bu gözlem doğrultusunda değerlendirmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseniyle yürütülen bu çalışmanın araştırma verileri üç aşamada elde edilmiştir. İlk aşamada, süreç boyunca öğretmen adaylarının deneyimleri, araştırmacı tarafından katılımcı ders içi gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. İkinci aşamada ise uygulama süreci sonunda öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri ve uygulama öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek yoluyla toplanmış ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan istatistik analiz programlarında analize hazır hâle getirilmiştir. Bu kapsamda, nicel veriler analiz edilmeden önce ham puanlar Z puanlarına dönüştürülmüş ve tek yönlü uç değer taraması yapılmıştır. Uç değer taraması sonucunda, kesme puanı ≤ 3 'ün (Raykov ve Marcoulides, 2008) dışında herhangi bir değer tespit edilmemiştir ve veri setindeki hiçbir veri analiz dışı bırakılmamıştır. Verilerin normalliği basıklık-çarpıklık katsayıları ile kontrol edilmiş, bu katsayılar için ± 1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığı kesme noktası olarak belirlenmiştir. Çarpıklık- basıklık katsayıları ± 1.5 aralığında hesaplanmış, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek grup karşılaştırmaları bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 25 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8.7 programı kullanılarak yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilirken χ^2 , χ^2/sd , CFI, RMSEA, NFI, NNFI ve SRMR uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Bu uyum indeksleri değerlendirilirken Tablo 3.9'daki kesme puanları kullanılmıştır.

Tablo 3.9. Doğrulamalı Faktör Analizi İçin Kullanılan Uyum İndekslerine Ait Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kesme Noktası
χ^2/sd	≤ 3 = Mükemmel uyum (Kline 2016)
CFI	≥ 0.90 İyi uyum (Hu ve Bentler, 1999)
RMSEA	≥ 0.95 Mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999) ≤ 0.05 Mükemmel uyum (Raykov ve Marcoulides, 2008). ≤ 0.08 İyi uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993) ≤ 0.10 Zayıf uyum (Tabacknick ve Fidell, 2013)
NNFI	≥ 0.90 İyi uyum (Tabacknick ve Fidell, 2013) ≥ 0.95 Mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)
SRMR	≤ 0.05 Mükemmel uyum (Brown, 2006) ≤ 0.08 İyi uyum (Hu ve Bentler, 1999) ≤ 0.10 Zayıf uyum (Kline, 2005)

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veriler, içeriğin anlamı ve bağlamı hakkında fikir edinmek için verilerdeki kalıpları, kavramları ve daha belirgin temaları tanımlamanın sistematik bir yolu olan içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Krippendorff (2019) içerik analizini “metinlerden kullanım bağlamlarına tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniği” olarak tanımlamaktadır. Veri analizi sürecinde, araştırmacının veriler üzerinden okuma yaptığı ve ortaya çıktıkça tekrar eden kavramları kodladığı tümevarımsal veri analizi tercih edilmiştir. Bingham ve Witkowsky'nin (2022) tümevarımsal analiz döngülerini takiben analiz, araştırmacının verileri okuduğu ve ortaya çıkan temaları veya kavramları belirlediği açık kodlama yoluyla verilerden anlam çıkarma ile başlamıştır. Bunu, ana temaları ve bulguları geliştirmek için verilerin daha az analitik kavrama ayrılması anlamına gelen örüntü kodlaması takip etmiştir. Üçüncü adım olarak araştırmacı, belirli bulguları temsil eden verilere işaret etmek için katılımcıların kendi sözlerinden in vivo kodlamalar yoluyla bulguları destekleyecek temsili verileri belirlemiştir. Veri analizinin son adımında ise sonuçlar mevcut literatür doğrultusunda açıklanmıştır. Ayrıca, O'Brien, Harris, Beckman, Reed ve Cook'un (2014) nitel çalışmaların raporlanması için standartlaştırılmış çerçevesi (SRQR) de bu çalışmada bir raporlama kılavuzu olarak dikkate alınmıştır.

Tümevarımsal analiz yoluyla oluşturulan kategorilerin dağılımına dayanarak, öncelikle ana kategori içinde en çok tekrar eden kalıplar belirlenmiş ve ardından her bir kalıptaki tipik alıntılar bir araya getirilmiştir. İkinci olarak, ilgili diğer kavramlar

tanımlanmış ve ilgili bölümler vurgulanmıştır. Son olarak, verilerdeki tüm kategoriler ve temalar sistematik olarak sunulmuş ve yorumlamaya hazır hâle getirilmiştir. Tümevarımsal veri analizinin bu döngüsel süreci, araştırmacının verileri kademeli olarak daha derinlemesine anlamasına ve yorumlarını geliştirmesini sağlamıştır.

Görüşme kayıtlarının çözümlemeleri tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Analiz sürecinde kodlar belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca, analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği için, ayrıntılı betimleme, kodlayıcı güvenilirliği ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu sayede araştırmada bu görüşmelerden elde edilen veriler herhangi bir yoruma yer verilmeden, temalar kapsamında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizlerinin iç geçerliğini sağlamak amacıyla, yapılan işlemlerin uygunluğu ve analiz süreci iki uzman tarafından da değerlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen veri toplama ve analiz süreçlerinin geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için bir dizi yöntemsel önlem uygulanmıştır. Böylece, araştırma sürecinde, geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri dikkate alınarak elde edilen verilerin bilimsel tutarlılığını ve doğruluğunu artırmaya yönelik adımlar atılmıştır. Literatürde geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin başka değişkenlerden etkilenmeden doğru bir şekilde ölçülebilme derecesi olarak tanımlanırken; güvenirlilik, ölçüm sonuçlarının tutarlı, tekrarlanabilir ve farklı uygulayıcılar tarafından benzer sonuçlar üretme kapasitesini ifade etmektedir (Fraenkel vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2010).

Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlilik düzeylerini sağlamak ve araştırma sürecinin yöntemsel sağlamlığını artırmak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır.

Geçerlik Önlemleri

- Araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; bu süreçlerin açık ve şeffaf bir şekilde raporlanması sağlanmıştır.
- Çalışma gruplarının oluşturulma süreçleri, seçilen örneklemin demografik özellikleri ve katılımcıların seçim kriterleri detaylı bir şekilde raporlanmıştır.

- Veri toplama sürecinde katılımcılardan etik kurallara uygun olarak hazırlanmış gönüllü katılım onam formları alınmıştır.
- Kullanılan veri toplama araçları, kapsam geçerliliğini artırmak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş kuramsal temele dayalı olarak geliştirilmiştir.
- Araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları açık bir şekilde ifade edilmiştir.
- Araştırmacının rolü, uzmanlık alanı ve araştırma sürecindeki konumu net bir şekilde belirtilmiştir.
- Tüm uygulama süreçleri, şeffaflığı artırmak için belgelenmiş ve düzenli olarak raporlanmıştır.
- Veri çeşitliliği (triangulation) stratejisi uygulanarak farklı kaynaklardan elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve doğruluk artırılmıştır.

Güvenilirlik Önlemleri

- Veri toplama araçları, detaylı bir alanyazın taramasına dayalı olarak oluşturulmuş ve kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu süreçte, araçların dil ve içerik uygunluğu değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Veri analiz süreçlerinde, alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda kodlama ve tematik analizler gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda, program geliştirme, Türkçe eğitimi ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından geri bildirim alınmıştır.
- Görüşme verilerinin doğruluğunu güvence altına almak amacıyla video kayıtlar alınmış; bu kayıtlar çözümlenerek katılımcıların kontrolüne sunulmuştur. Katılımcıların doğrulamasıyla verilerin güvenilirliği artırılmıştır.
- Araştırma sürecindeki tüm adımlar, haftalık kayıtlar ve denetim izi (audit trail) yöntemi ile belgelenmiştir. Böylece araştırma sürecinin hem şeffaflığı hem de tekrarlanabilirliği desteklenmiştir.
- Araştırmacının saha gözlemleri sırasında öznel yorumları en aza indirmek amacıyla standart gözlem formları kullanılmıştır.
- Akılcı bir yaklaşımla akran değerlendirmesi yapılmış; bir dış araştırmacı tarafından kodlama ve analiz süreçleri gözden geçirilmiş ve bu süreçte analizlerin nesnelliği güvence altına alınmıştır.

- Cohen ve ark. (2007) tavsiyelerine dayanan önlemler benimsenerek kapsamlı planlama, dış denetim, uzman değerlendirmesi, açık veri dokümantasyonu, araştırmacı yanlılığının önlenmesi, kapsamlı alanyazın taraması, kuramsal çerçeve, katılımcı uygunluğunun teyidi ve bağımsız kodlama süreçleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda, haricî bir alan uzmanı kodlayıcı, bulguları doğrulamak ve analizin sağlamlığını güçlendirmek için verilerin yeniden kodlanması ve sonuçların orijinal araştırmacının kodlamasıyla karşılaştırılmasını içeren bir doğrulama süreci yürütmüştür. Bu önlemlerle, araştırma bulgularının güvenilirliği korunmuş; sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır.

Bu çalışmada, nitel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik unsurlarına odaklanan çeşitli ek stratejiler uygulanmıştır. Bu stratejiler, nitel verilerin güvenilirliğini, aktarılabilirliğini, doğruluğunu ve teyit edilebilirliğini destekleyerek, katılımcıların AÖÜ etkinliklerine yönelik görüşlerinin güvenilir bir anlayış ile toplanmasına yardımcı olmuştur.

- **İnandırıcılık:** Araştırmada odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, ölçek sonuçlarıyla harmanlanmış ve veri çeşitliliği (triangulation) yöntemiyle katılımcılardan aşamalı öğretmenlik uygulamasına ilişkin derinlemesine bir anlayış elde edilmiştir.
- **Aktarılabilirlik:** Araştırma bağlamı, katılımcı profili, öğretmenlik uygulama süreçleri, deneysel süreç ve eğitim ortamları detaylı bir şekilde tanımlanarak, benzer araştırmalar yapacak araştırmacılara referans olabilecek bilgiler sağlanmıştır. Böylece başka araştırmacıların benzer eğitim ortamlarında kendi araştırmalarının yapılıp yapılmayacağını değerlendirmelerine olanak sağlamıştır.
- **Tutarlılık:** Veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde belgelenmiş, haftalık denetim raporları oluşturulmuş ve araştırmanın tekrarlanabilirliği güvence altına alınmıştır.
- **Doğrulanabilirlik:** Araştırmacının saha gözlemleri sırasında yansıtıcılığı artırılmış, elde edilen veriler uzman görüşleriyle desteklenmiş ve kodlama süreçleri bir dış araştırmacı tarafından doğrulanmıştır.

Bu önlemler ve stratejiler doğrultusunda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sistematik bir şekilde sağlanmış; elde edilen bulguların bilimsel doğruluğu ve güvenilirliği güvence altına alınmıştır. Böylece araştırma, yöntem bilimsel açıdan sağlam, güvenilir ve geçerli bir temele dayandırılarak alana katkı sunmayı amaçlanmıştır.

3.7. Etik

Bu araştırma, katılımcılar için maddi, ruhsal, hukuksal ya da başka herhangi bir risk öngörmemektedir. Araştırma süreci, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak ve bilgilendirilmiş onamları doğrultusunda katılım göstermelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Katılımcıların onayları, araştırma sürecinin her aşamasında açık ve anlaşılır bir şekilde alınmış olup, katılımcıların hakları, araştırmanın her aşamasında ön planda tutulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan veriler, katılımcıların mahremiyetini ve güvenliğini sağlamak amacıyla titizlikle korunmuş ve yalnızca araştırma hedefleri doğrultusunda kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, katılımcıların fiziksel ya da psikolojik bir yük altına girmeleri söz konusu olmamış; araştırma içeriği, hukuki ya da etik sorun yaratabilecek unsurlardan kaçınılarak yapılandırılmıştır. Bu nedenlerle, katılımcılar için herhangi bir risk oluşmaması sağlanmıştır.

Araştırma sürecinde katılımcı bilgileri, gizlilik ve güvenlik ilkelerine en yüksek düzeyde saygı gösterilerek korunmuştur. Katılımcılardan elde edilen tüm veriler (anket formları, ses kayıtları, görüntüler vb.), yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır. Verilerin toplanması, saklanması ve kullanımı sürecinde, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği sağlanarak, araştırmanın etik sorumlulukları titizlikle yerine getirilmiştir. Dijital veriler, güçlü şifreleme yöntemleri ile korunan güvenli bir veri saklama platformunda depolanmış, fiziksel veriler ise araştırmacı tarafından güvenli bir şekilde muhafaza edilmiştir.

Verilerin güvenliği ile ilgili tüm süreçler, geçerli yasal düzenlemelere ve etik kurallara uygun şekilde yürütülmüştür. Verilere yalnızca araştırmacı ve araştırma danışmanı erişebilmiştir. Araştırmanın tamamlanmasının ardından, toplanan tüm veriler belirlenen süre sonunda güvenli bir şekilde imha edilecek ve bu süreç, katılımcıların haklarının korunmasını garanti altına alacaktır. Bu önlemler,

araştırmanın etik ilkelere uygun şekilde yürütülmesini sağlayarak, katılımcıların güvenliğini ve gizliliğini en üst düzeyde korumaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma için gerekli yasal izinler bir üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmış ve tüm araştırma süreci Helsinki Deklarasyonu'na uygun olarak yürütülmüştür.

3.8. Araştırmacı Rolü

Bu çalışmada, veri toplama ve analiz süreçlerinde nitel yaklaşımlar ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmaların doğası gereği, olası yanlışlıkların en aza indirilebilmesi için araştırmacının rolü ve yetkinliğinin açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Araştırmacı, “Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri” kapsamında ve uygulama okulunda katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiş; deney grubundaki öğretmen adaylarının ders işleyişini, ders planlarının uygulanmasını ve öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşimlerini gözlemleyerek bu süreçleri raporlamıştır. Araştırmacı, çalışma süresince her aşamada aktif katılım sağlamış ve objektif bir tutum sergilemiştir.

Araştırma sürecinde araştırmacının üstlendiği roller şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırmacı, uygulama öncesinde çalışmanın amacını ve haftalık izleneyi öğretmen adaylarıyla paylaşarak sürecin amaca uygun bir şekilde ilerlemesini sağlamıştır.
- AÖÜ etkinlikleri kapsamında, uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yüz yüze ve çevrimiçi haftalık toplantılara düzenli olarak katılım sağlamıştır.
- Araştırmacı, AÖÜ etkinliklerine katılan öğretmen adaylarını uygulama okullarında 12 hafta boyunca gözlemlemiş; derslere katılım sağlayarak elde ettiği saha gözlemlerini detaylı bir şekilde raporlaştırmıştır.
- Araştırmacı, süreç boyunca geliştirdiği ölçek, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları için program geliştirme uzmanları ve Türkçe eğitimi uzmanlarından görüş ve öneriler almıştır. Ayrıca, geliştirilen veri toplama araçlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uzmanının öneri ve düzeltmeleri doğrultusunda gerekli iyileştirmeler de yapmıştır.

- Odak grup görüşmelerinin video ve ses kayıtları, araştırmacı tarafından video kayıt yoluyla yapılmış ve çözümlenmiştir. Elde edilen nitel veriler, araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.
- Nicel yöntemle elde edilen veriler, araştırmacı tarafından SPSS programına aktarılmış ve gerekli istatistiksel analizler tamamlanmıştır.

Bu roller doğrultusunda araştırmacı, araştırmanın hem nitel hem de nicel verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreçlerinde aktif, sistematik ve bilimsel bir yaklaşım sergilemiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın bulguları araştırmada kullanılan yöntemin işleyiş basamakları dikkate alınarak sıralı şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda ilk olarak Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖAMYÖ) geliştirilmiştir. ÖAMYÖ ile öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi nicel araştırma yaklaşımlarıyla incelenmiştir. AÖU etkinliklerine ilişkin deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının görüşleri ile deney ve kontrol gruplarına ait uygulama öğretmenlerinin görüşleri nitel araştırma yaklaşımı ile analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sunulmuştur.

4.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleriyle Akademik Başarıları Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın birinci araştırma sorusu “deney grubu ile kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu olarak belirlenmiştir. Bu soruya yanıt aranması amacıyla uygulama sonunda öğretmen adaylarına ÖAMYÖ uygulanmış olup veri toplama aracından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin akademik başarılarına göre fark gösterip göstermediği mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler bağlamlarında incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleriyle Akademik Başarıları t-Testi Sonuçları

		n	Ort.	SS	t	sd	p	Cohen d
Mesleki	3.00-4.00	19	53.10	2.74	8.181	36	0.000*	2.65
Bilgi	2.00-2.99	19	44.26	3.82				
Mesleki	3.00-4.00	19	92.52	6.73	6.535	36	0.000*	2.12
Beceri	2.00-2.99	19	75.10	9.46				
Tutum	3.00-4.00	19	94.78	5.49	5.503	36	0.000*	1.78
Ve Değerler	2.00-2.99	19	80.21	10.15				

*p<0.05

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmen adaylarının **mesleki bilgi** alt boyutundan aldıkları puanlar GANO’larına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t_{(36)}=8.181$, $p=0.000$). GANO’su 3.00-4.00 olanların puanının ($\bar{X}=53.10$) 2.00-2.99 olanların puanlarından ($\bar{X}=44.26$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hesaplanan Cohen d değerinin büyük etki olduğu belirlenmiştir.

Bulgulara göre, GANO’ları yüksek olan öğrencilerin, GANO’ları düşük olan öğrencilere göre ölçekten aldıkları mesleki bilgi puanları daha yüksektir.

ÖAMYÖ’den elde edilen nicel veriler İngilizce öğretmen adaylarının **mesleki beceri** alt boyutundan aldıkları puanların GANO’larına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t_{(36)}=6.535$, $p=0.000$). GANO’su 3.00-4.00 olanların puanları ($\bar{X}=92.52$), 2.00-2.99 olanların puanlarından ($\bar{X}=75.10$) anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Hesaplanan Cohen d değerinin büyük etki olduğu belirlenmiştir.

Bulgular, GANO’ları yüksek olan öğrencilerin, GANO’ları düşük olan öğrencilere göre ölçekten aldıkları mesleki beceri puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tutum ve değerler alt boyutunda ise İngilizce öğretmen adaylarının GANO’larına göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(36)}=5.503$, $p=0.000$). GANO’su 3.00-4.00 olanların puanlarının ($\bar{X}=94.78$), 2.00-2.99 olanların puanlarından ($\bar{X}=80.21$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan Cohen d değerinin büyük etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bu bulgusundan hareketle, İngilizce öğretmen adaylarının akademik başarılarının mesleki bilgi ve mesleki beceri ve tutum değerler boyutlarındaki yeterliklerini geliştirmede belirleyici bir faktör olarak öne çıktığı söylenebilir.

4.2. Uygulama Süreci Sonunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Uygulama süreci sonunda, deney grubu ile kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu araştırma sorusunun cevabını aramak için AÖÜ etkinliklerinin deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri hakkında fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. AÖÜ etkinlikleri kapsamında, deney ve kontrol grupları İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri arasında fark olup olmadığı incelenmiş, Tablo 4.2’de sunulan sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4.2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri t-Testi Sonuçları

		n	Ort.	SS	t	sd	p	Cohen d
Mesleki Bilgi	Deney grubu	16	52.5625	3.48270	4.538	36	0.000*	1.53
	Kontrol grubu	22	45.8636	5.09244				
Mesleki Beceri	Deney grubu	16	92.3125	5.71219	4.652	36	0.000*	1.60
	Kontrol grubu	22	77.6364	11.60683				
Tutum ve Değerler	Deney grubu	16	95.8750	2.52653	5.303	36	0.000*	1.86
	Kontrol grubu	22	81.4091	10.65770				

*p<0.05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmen adaylarının *mesleki bilgi* alt boyutundan aldıkları puanlar deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t_{(36)}=4.538$, $p=0.000$). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\bar{X}=52.56$) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=45.86$) anlamlı olarak daha yüksek

olduğu ortaya çıkmıştır. Hesaplanan Cohen d değerinin büyük etki olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının *mesleki beceri* alt boyutundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında da aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t_{(36)}=4.652$, $p=0.000$). AÖÜ etkinlikleri kapsamında deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\bar{X}=92.31$) kontrol grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=77.63$) anlamlı olarak daha yüksek çıktığı görülmüştür. Hesaplanan Cohen d değerinin büyük etki olduğu belirlenmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının *tutum ve değerler* alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde de AÖÜ etkinlikleri kapsamında deney ve kontrol grubu öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. ($t_{(36)}=5.303$, $p=0.000$). Deney grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının ($\bar{X}=95.87$) kontrol grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=81.40$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cohen d değerinin büyük etki olduğu belirlenmiştir.

Nicel bulgular, uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grupları arasında öğretmenlik mesleği yeterlikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler boyutlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Özellikle mesleki bilgi ($t=4.538$, $p<.001$), mesleki beceri ($t=4.652$, $p<.001$) ve tutum-değerler ($t=5.303$, $p<.001$) alt boyutlarında elde edilen bu fark, AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili bir yapı sunduğunu göstermektedir.

4.3. Uygulama Süreci Sonunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Uygulama süreci sonunda, deney grubu ve kontrol grubu İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri; öğretmen adaylarının görüşlerine göre, uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre ve araştırmacı gözlemlerine göre ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarıyla odak

grup görüşmeleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan uygulama öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca gözlemlenmiş ve gözlem raporları yoluyla kayıt altına alınmıştır.

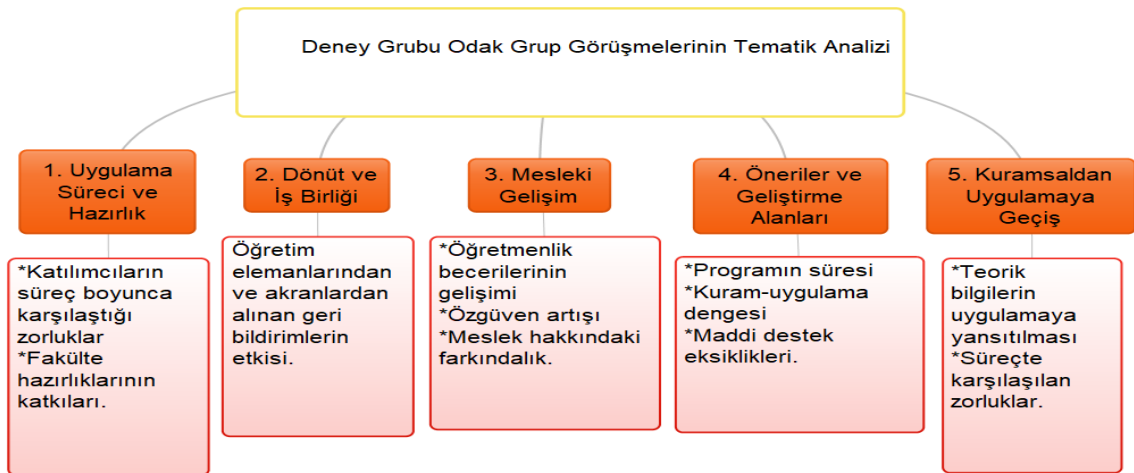
Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla raporlaştırılmıştır.

4.3.1. İngilizce Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşmelerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, uygulama süreci sonunda, deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin ne düzeyde olduğu öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda sunulmuştur. Veriler toplam 8 sorudan oluşan odak grup görüşme formu ile toplanmıştır. Deney grubu öğretmen adaylarıyla AÖÜ etkinliklerinin etkililiğini incelemek amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yürütülen mevcut öğretmenlik uygulamaları hakkında odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

4.3.1.1 Deney Grubu Odak Grup Görüşmelerinin Tematik Analizi

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulguların tematik analizinde, öğretmen adaylarının AÖÜ sürecindeki deneyimleri detaylı olarak ele alınmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılar ile yapılan odak grup görüşmelerin tematik analiz doğrultusunda, Şekil 4.1’de özetlenen beş ana tema öne çıkmıştır:



Şekil 4.1. Deney Grubu Odak Grup Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar

1. Uygulama Süreci ve Hazırlık

Öğretmen adaylarının görüşlerinin tematik analizi sonucunda uygulama süreci ve hazırlık ana teması altında üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar fakültede yapılan hazırlıkların katkıları, süreç başında yaşanan zorluklar ve ilerleyen süreçte deneyimlenen rahatlama olarak belirlenmiştir.

a) Fakülte Hazırlıklarının Katkıları

Katılımcıların büyük çoğunluğun (f=13), AÖÜ etkinlikleri kapsamında fakültede yapılan ön hazırlıkların Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecine önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Grup çalışmaları, ders planlamaları ve öğretim elemanlarından ve akranlardan alınan geri bildirimlerin bu süreci kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA1: *Hocamızla yaptığımız hazırlıklar sayesinde sınıfta ne yapacağımızı daha net planlayabiliyorduk. Özellikle etkinliklerin süresini tahmin etmek kolaylaştı.*

ÖA7: *Sürekli bir iletişim içindeydik ve hatalarımızı düzeltmek daha kolay oldu.*

b) Başlangıçta Yaşanan Zorluklar

Deney grubundaki katılımcıların yaklaşık yarısı (f=6), özellikle uygulamanın ilk haftalarında zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Bu zorlukların genellikle sınıf seviyesi, öğrencilerin ilgisini çekme ve materyal hazırlama konularında olduğu ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA10: *"Öğrencilerin seviyesine göre aktivite hazırlamakta zorlandım. Çok aktif bir sınıfta sınıf hâkimiyetimi kurmak başlangıçta zordu."*

ÖA13: *"Öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlandım. Jenerasyon farkı nedeniyle onların neye ilgi duyduğunu anlamak zaman aldı."*

c) İlerleyen Süreçte Rahatlama

Yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının yarısından fazlası (f=10) süreç ilerledikçe karşılaştıkları zorlukların

azaldığını ve uygulamalara daha kolay uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA2: *"İlk haftalarda biraz zorlandık ama ilerleyen haftalarda ne yapacağımızı daha iyi planladık."*

ÖA8: *"Sınıfa uyum sağlamakta başta zorlandım ama süreç içinde bu tamamen düzeldi."*

2. Dönüt ve İş Birliği

Görüşmelerin tematik analizi sonucunda ulaşılan ikinci ana tema olan dönüt ve iş birliği teması altında öğretim elemanlarından alınan geri bildirimler ve akran iş birliği ve geri bildirimler olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir.

a) Öğretim Elemanlarından Alınan Geri Bildirimler

Katılımcıların çoğunun (f=10) öğretim elemanlarının verdiği dönütlerin ders planlaması ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA6: *"Öğretim elemanımız her hafta bizlerle ders planlarını tartıştı. Eksikliklerimizi fark etmemize yardımcı oldu."*

ÖA13: *"Ders sırasında hocamız bizimle birlikteydi ve her seferinde neyi nasıl daha iyi yapabileceğimizi tartıştık."*

b) Akran İş Birliği ve Geri Bildirimler

Katılımcıların tamamına yakınının (f=13), akranlarından aldıkları geri bildirimlerin süreci daha verimli hâle getirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA4: *"Ö3 ile sürekli iletişimdeydik. Ders planlarını birbirimize gönderir, eksik yerleri düzeltirdik."*

ÖA14: *"Ders sonrası arkadaşlarım bana 'şurası eksikti' ya da 'şunu şöyle yapabilirsin' diyerek çok yardımcı oldular."*

3. Mesleki Gelişim

Deney grubunda yer alan katılımcılar ile yapılan odak grup görüşmelerin analizi sonucunda ulaşılan mesleki gelişim ana teması altında planlama ve zaman

yönetimi becerileri, özgüven artışı ve kaygı azalması ve meslek kanunu ve hukuki bilgi eksikliği olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir.

a) Planlama ve Zaman Yönetimi Becerileri

Katılımcıların görüşleri derinlemesine incelendiğinde, öğretmenlik uygulama sürecinin özellikle planlama ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA8: *"Önceden planlama yapmayı öğrendiğim için, sınıfta ne yapacağımı biliyordum ve öğrenciler daha organize şekilde öğrenebildi."*

ÖA5: *"Lesson plan yazmak zor görünüyordu ama uygulama sürecinde bu konuda çok geliştim."*

b) Özgüven Artışı ve Kaygı Azalması

Görüşmelerin tematik analizi AÖÜ etkinliklerinin mesleki gelişim açısından öğretmen adaylarının özgüvenlerini artırdığı ve topluluk önünde konuşma kaygılarını azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA10: *"İlk başta çok gergindim, ama akranlarla çalışarak bu kaygılarım azaldı."*

ÖA12: *"Sınıfta ders vermeye başladıkça topluluk önünde konuşmanın bana iyi geldiğini fark ettim."*

c) Meslek Kanunu ve Hukuki Bilgi Eksikliği

Mesleki gelişim temasının derinlemesine analizi katılımcıların büyük bir kısmının (f=14), öğretmenlik mesleğine dair hukuki bilgilerin yetersiz olduğunu ve bu konuda daha fazla eğitim verilmesine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA11: *"Meslek kanunlarını öğrenmek isterdim. Uygulama sırasında bu konuda bilgi verilmedi."*

4. Öneriler ve Geliştirme Alanları

Deney grubu katılımcılarıyla yapılan odak grup görüşmelerinin tematik analizi sonucunda ulaşılan öneriler ve geliştirme alanları ana teması altında üç alt tema daha belirlenmiştir. Bunlar uygulama sürecinin artırılması, maddi destek sağlanması ve teori-pratik dengesi alt boyutlarıdır.

a) Uygulama Süresinin Artırılması

Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersi için uygulama okulunda geçirilmesi gereken uygulama süresinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının daha uzun süreli uygulama programlarının mesleki gelişime katkı sağlayacağını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖA1: *"Tıp öğrencileri gibi öğretmen adaylarının da meslekle daha fazla iç içe olması gerekir."*

ÖA7: *"Daha uzun süreli uygulamalar öğretmenliğe daha iyi hazırlar."*

b) Maddi Destek Sağlanması

Bazı katılımcılar (f=3), staj sürecinde maddi destek sağlanmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. Örneğin ÖA3 bu bağlamda görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"Stajyer öğretmenlere ulaşım masrafları için destek verilmesi gerekiyor."*

c) Kuramsal ve Pratik Dengesi

Katılımcıların görüşlerinin tematik analizinden elde edilen bulgulara göre, kuramsal bilgilerin uygulama ile daha iyi harmanlanmasının ve daha fazla uygulama odaklı dersler verilmesinin önerildiği görülmektedir. Örneğin, ÖA13 bu bağlamda görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"Son sınıfta tamamen uygulamaya yönelik bir program olmalı."*

5. Kuramsaldan Uygulamaya Geçiş

Deney grubunda yer alan katılımcılar ile yapılan odak grup görüşmelerinin tematik analizinden ulaşılan beşinci ana teması katılımcıların teoriden pratiğe geçiş bağlamındaki görüşlerdir. Bu ana tema altında da uygulama ile öğrenme ve gerçek durumlarla başa çıkma olmak üzere iki alt tema daha belirlenmiştir.

a) Uygulama ile Öğrenme

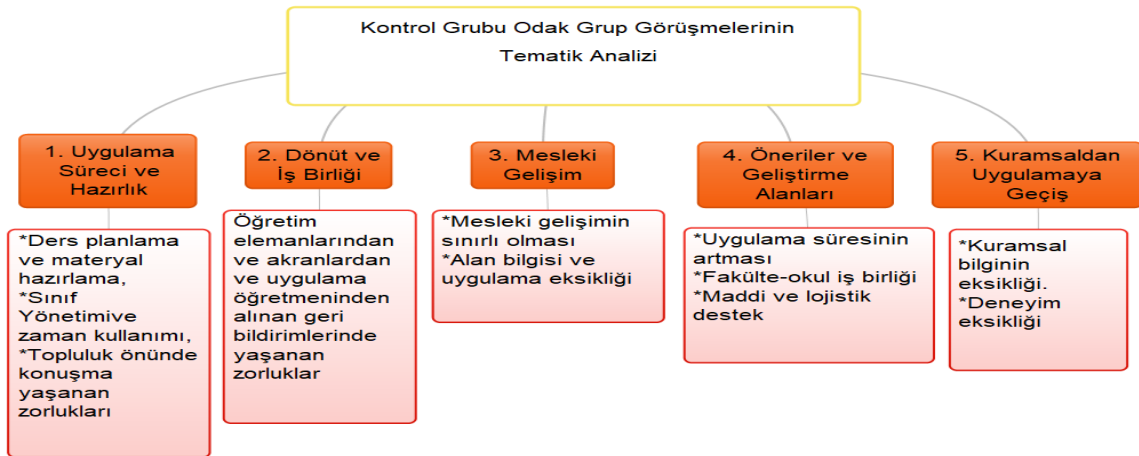
Katılımcılar, kuramsal bilgilerin uygulamada pekiştirildiğini ve bu sayede daha kalıcı hâle geldiğini ifade etmiştir. Örneğin, ÖA7 bu bağlamdaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"Teorik bilgilerimizi uygulamada kullandığımızda daha iyi sonuçlar aldık."*

b) Gerçek Durumlarla Başa Çıkma

Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersi sırasında bazı durumların kuramsal bilgiyle yönetilemediğini ve deneyimin önem kazandığını belirtmiştir. ÖA13 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir; *"Sınıfta aniden gelişen olaylara teorik bilgi yetmedi; deneyimle çözüm üretmek zorunda kaldık."* ÖA11 ise fakültede aldıkları kuramsal dersleri gerçek durumda kullanma durumunu ise şöyle belirtmiştir: *"Hatta sınıfta özel bir öğrenci vardı ben çok zorlandım o konuda. Bizim derste gördüklerimizi kendimize göre uyarladık, direkt olarak aktardığımız da iyi sonuç vermediğini gördük."*

4.3.1.2. Kontrol Grubu Odak Grup Görüşmeleri Tematik Analizi

Kontrol grubu katılımcılarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla katılımcılar ile toplam 8 sorudan oluşan odak grup görüşmesi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinin tematik analizi de deney grubuyla yapılan görüşmelerin tematik analizi ile uyumlu şekilde beş ana tema altında sunulmuştur ve bulgular doğrudan katılımcı alıntıları ile desteklenmiştir. Her tema detaylandırılmış ve kontrol grubuna özgü zorluklar ve öneriler vurgulanmıştır.



Şekil 4.2. Kontrol Grubu Odak Grup Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar

1. Uygulama Süreci ve Hazırlık

Kontrol grubundaki öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinin tematik analiziyle ulaşılan ilk ana tema Uygulama süreci ve hazırlık ve buna bağlı üç alt tema belirlenmiştir

a) Ders Planlama ve Materyal Hazırlama Zorlukları

Katılımcılar, ders planlama, materyal hazırlama ve bu materyalleri etkili bir şekilde kullanma konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

ÖA1: *"İşlenecek ders için hazırladığım materyaller düşündüğüm sonucu vermedi."*

ÖA7: *"Etkinlikler az geldiği için bazen ders erken bitiyordu, bu en büyük sorunumdu."*

ÖA4: *"Ders materyali hazırlarken çok zorlandım; emek verdiğim materyallerin derste işe yaramaması beni olumsuz etkiledi."*

ÖA10: *"Ders planında çok zorlandım. Yaptığım plana uygun ders işleyemedim. Ya çok erken bitti ya da ders yetişmedi."*

b) Sınıf Yönetimi ve Zaman Kullanımı

Birçok katılımcı, sınıf yönetimi ve zamanı etkin kullanma konularında zorlandıklarını belirtmiştir.

ÖA2: *"40 dakika nasıl geçecek diye çok stres yaşadım."*

ÖA5: *"En çok sınıf yönetimi ve zamanı kullanmada zorlandım."*

ÖA10: *"Zaman yönetiminde bazı sorunlar yaşadım."*

c) Topluluk Önünde Konuşma

Katılımcılar arasında topluluk önünde konuşma kaygısı yaygın bir zorluk olarak ifade edilmiştir.

ÖA8: *"Topluluk önünde bir şeyler sunarken çok zorlandım."*

2. Dönüt ve İş Birliği

Dönüt ve iş birliği ana teması altında üç alt tema belirlenmiştir.

a) Öğretim Elemanlarından Alınan Dönütler

Kontrol grubundaki katılımcıların çoğu, öğretim elemanlarından yeterli düzeyde geri bildirim alamadıklarını dile getirmiştir. Bunun nedeninin öğretim elemanlarının iş yükü olduğu ifade edilmiştir.

ÖA1: "*Hocamızın iş yükü çok fazlaydı; genelde hızlı ve detaysız dönütler alabildik.*"

ÖA4: "*Hocamız staj günleri dışında bizimle görüşmedi.*"

ÖA3: "*Hocamızın iş yükü çok fazla olduğu için tüm uygulama süresi boyunca fakülte'deki bizden sorumlu hocamızla yalnızca iki-üç kere bir araya gelebildik.*"

ÖA9: "*Çok dönüt aldık diyemem.*"

ÖA10: "*Aldık ama bence daha detaylı dönütlere ihtiyacımız vardı.*"

b) Akran İş Birliği ve Dönütler

Katılımcılar, akranlarından yalnızca aynı sınıfta birlikte uygulama yaptıkları arkadaşlarından sınırlı dönüt alabildiklerini, ancak grup geneliyle çok fazla iletişim kuramadığını ve herhangi bir dönüt alamadıklarını belirtmiştir.

ÖA2: "*Sınıfa birlikte girdiğim arkadaşım'dan dönüt aldım ama gruptaki diğer arkadaşlarımdan almadım.*"

ÖA5: "*Uygulamaya birlikte gittiğim arkadaşım'la fikir alışverişi yaptık.*"

ÖA10: "*Hayır. Derse birlikte girdiğim arkadaşım'la çok uyumlu olmadık.*"

c) Uygulama Öğretmenlerinden Alınan Dönütler

Katılımcılar, uygulama öğretmenlerinden geri bildirim aldıklarını ancak bunun düzenli olmadığını ifade etmişlerdir.

ÖA1: "*Uygulama öğretmenimiz her hafta derse girmedi; gözlem yaptığı haftalarda dönüt alabildik.*"

ÖA5: "*Okul'daki hoca beni yönlendirdi; haftaya ne yapmamam gerektiğini söyledi.*"

ÖA6: “Uygulama öğretmenimiz bizi çoğunlukla sınıfta ders anlatırken bizi öğrencilerle baş başa bırakıyordu. Her ders anlattığımızda gözlem için sınıfta bulunmadı. Ders sonunda bir sorun yaşadık mı diye sordu sadece.”

3. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim ana teması altında iki alt tema belirlenmiştir.

a) Mesleki Becerilerin Sınırlı Gelişimi

Katılımcıların büyük kısmı, uygulama sürecinin mesleki becerilerinin yalnızca sınırlı bir kısmını geliştirdiğini ifade etmiştir.

ÖA1: “Atandıktan sonra çok zorluk çekeriz, bu süreç mesleğe hazırlamadı.”

ÖA7: “Öğretmenlik mesleği çok yönlü bir konu ama ders anlatım dışındaki becerilerimiz gelişmedi.”

ÖA2: “Açıkçası ben bu uygulamadan sonra gerçi hemen atanacağımızı düşünmüyorum ama atanırsak da öğretmenlik mesleğine hazır olduğumu düşünmüyorum.”

b) Alan Bilgisi ve Uygulama Eksikliği

Katılımcılar, alan bilgilerini uygulamada daha fazla kullanmayı istediklerini belirtmiş ancak mesleki bilgi ve değerler açısından eksik kaldıklarını ifade etmişlerdir.

ÖA3: “Öğretmenlik mesleği ders anlatmaktan çok fazlası ama biz bu süreci yeterince deneyimleyemedik.”

ÖA10: “İlk dönem daha çok evrak işi ile ilgilendik. Bence ilk dönem madem evrak işi olacak o hâlde bence öğretmenlik meslek kanunu ile bilgilendirmeler yapılırsa daha faydalı olurdu.”

4. Öneriler ve Geliştirme Alanları

Kontrol grubu katılımcılarıyla yapılan odak grup görüşmelerinin tematik analizi sonucunda belirlenen öneriler ve geliştirme alanları ana teması altında üç alt tema belirlenmiştir.

a) Uygulama Süresinin Artırılması

Katılımcılar, haftada bir gün yapılan uygulamanın yetersiz olduğunu ve daha yoğun bir programın faydalı olacağını vurgulamışlardır.

ÖA1: *"Daha çok uygulama yapılmalı; derste yalnız bırakılmamalıyız."*

ÖA8: *"Haftanın her günü uygulama okulunda bulunmalıyız."*

ÖA9: *"Daha uzun süre staj okulunda olmalıyız bence. Hatta veli toplantılarında da resmen katılabilme hakkımız olmalı diye düşünüyorum."*

ÖA10: *"Daha çok uygulama imkânı verilmeli."*

ÖA3: *"Daha çok uygulama olmalı."*

b) Fakülte ve Okul Arasında İş Birliği

Katılımcılar, fakülte ve uygulama okulları arasında daha sıkı bir iş birliğinin olmadığını ifade etmişlerdir.

ÖA3: *"Öğretim üyelerimiz ve öğretmenlerimizden daha fazla dönüt düzeltme almalıyız. Çünkü yaptığımız uygulamamız değerlendirilmezse bizim düzeltme şansımız olmuyor."*

ÖA4: *"Hocalarımızla daha sık birlikte olmalıyız; bazı konularda kendimizi yeterli hissetmiyoruz."*

ÖA5: *"Bence hem fakültede hem de uygulama okullarında denetimler yapılmalı. Çünkü bazı haftalar hem fakültedeki öğretmenimizin hem de okuldaki uygulama öğretmenin bizi gözleme gelmemeleri bence doğru değil."*

c) Maddi ve Lojistik Destek

Katılımcılar, uygulama sürecinde lojistik ve maddi desteğin önemini vurgulamışlardır.

ÖA7: *"Materyal hazırlarken harcadığımız emek, zaman ve maddiyat bazen boşa gitti."*

ÖA6: *"Uygulama okulları üniversiteye daha yakın seçilmeli."*

ÖA10: *"Okullar çok uzak yerlerde olmamalı. Ben derse yetişmek için çok zorluk çektim mesela."*

5. Kuramsaldan Uygulamaya Geçiş

Kontrol grubu odak grup görüşmelerinin tematik analizi sonucunda belirlenen teoriden pratiğe geçiş ana teması altında iki alt tema belirlenmiştir.

a) Kuramsal Bilginin Yetersizliği

Katılımcılar, kuramsal bilgilerin sınıfta uygulanmasında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

ÖA2: *"Eğitim fakóltesindeki kuramsal derslerin yeterli olduğunu düşünüyordum ama uygulamada zorlandım."*

ÖA9: *"Uygulamada kuramsal aldığımız dersleri çok fazla kullanamadığımızı fark ettim ne yazık ki."*

b) Deneyim Eksikliğinin Etkisi

Katılımcılar, sınıf ortamında daha fazla deneyim kazanmanın önemini vurgulamışlardır.

ÖA5: *"Uygulama süreci yüzmeyi bilmeden denize atlamak gibiydi."*

ÖA8: *"Bizim haftanın her günü uygulama okulunda bulunup, oradaki toplantılara katılıp, ders dışı etkinlikleri izleyip ve uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenimizle ve hatta MEB yetkilileriyle de görüşme şansımızın olmasını isterdim."*

ÖA9: *"Daha uzun süre staj okulunda olmalıyız bence. Hatta veli toplantılarında da resmen katılabilme hakkımız olmalı diye düşünüyorum. Bu hâlde deneyimimiz eksik kalıyor bence."*

Kontrol grubundaki öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmesinin tematik analizi, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sürecinde birçok zorluk yaşadığını, özellikle ders planlama, materyal hazırlama, sınıf yönetimi ve zaman kullanımı gibi alanlarda eksikliklerin öne çıktığını göstermektedir. Katılımcılar, daha yoğun bir uygulama programı, öğretim elemanlarından daha sık geri bildirim ve fakólte-okul iş birliğinin güçlendirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, deney grubundaki öğretmen adayları gibi kontrol grubundaki öğretmen adayları da maddi ve lojistik destek sağlanmasının süreci kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Kuramsal ve pratik bilgilerin dengeli bir şekilde sunulması ve öğretmen adaylarına daha fazla sınıf içi deneyim kazandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

4.3.1.3. Deney ve Kontrol Grupları Odak Grup Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tematik Analizi

Kontrol grubu ve deney grubu ile yapılan odak grup görüşmelerinin tematik analizini karşılaştırarak, her iki grubun öğretmenlik uygulaması sürecindeki deneyimleri ve görüşleri incelenmiştir. Bu analiz, her iki grup arasında ortak ve farklı noktaların ortaya konmasını sağlamış, karşılaşılan zorluklar ve uygulama sürecine dair öneriler değerlendirilmiştir.

Her iki grup da ders planlama ve materyal hazırlama konusunda benzer zorluklarla karşılaşmıştır. Ancak deney grubu, AÖÜ sayesinde bu sorunları daha kolay aşabilmiştir. Kontrol grubu, ders planı hazırlamada zorlandığını ve bazen dersin olması gereken süreden daha erken bittiğini belirtirken, deney grubu katılımcıları ilk hafta sınıfı kontrol etmekte zorlandıklarını ancak önceden yapılan ön uygulamaların faydalı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, her iki grup da uygulamanın başında kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak deney grubu, AÖÜ etkinlikleri sayesinde kaygılarının azaldığı ve özgüven kazandıkları gözlemlenirken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kaygılarının süregeldiği belirlenmiştir.

Dönütlerin önemi konusunda ise her iki grup da öğretim elemanları, akranlar ve uygulama öğretmenlerinden alınan geri bildirimlerin süreçte önemli katkısı olduğunu vurgulamıştır. Ancak deney grubu, daha düzenli ve detaylı dönütler aldıklarını belirtmiştir. Kontrol grubu ise, dönütlerin yüzeysel ve yetersiz olduğundan yakınmıştır. Her iki grup, uygulama süresinin artırılması ve farklı okul türlerinde daha fazla deneyim kazanılması gerektiğini savunmuştur. Kontrol grubu, daha uzun süre staj yapmayı önerirken, deney grubu haftanın her günü okulda bulunmanın gerektiğini dile getirmiştir.

Farklılaşan temalar arasında, deney grubu ön hazırlık sürecinin kaygıyı azalttığını, ders planlamada ve mesleki becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubunda ise böyle bir ön hazırlık süreci bulunmadığı için bu avantajdan bahsedilmemiştir. Öğretim elemanlarının düzenli dönütlerle sürece katılımı da deney grubunun süreci daha kolay atlatmasına yardımcı olduğu, kontrol grubu ise bu konuda eksiklik yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubu AÖÜ sayesinde mesleki farkındalık kazanırken, kontrol grubunda bu farkındalığın gelişmediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Aşamalı Öğretmenlik Uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı açıkça görülmüştür. Ön hazırlık süreci, öğretim elemanlarının sürece aktif katılımı ve düzenli dönüt mekanizmaları gibi faktörler, öğretmen adaylarının mesleki becerilerin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, gelecekteki programlarda tüm gruplar için ön hazırlık süreci sağlanmalı, öğretim elemanlarının rehberlik kapasitesi artırılmalı ve uygulama süresi uzatılarak farklı okul türlerinde daha geniş deneyimler sunulmalıdır. Bu öneriler, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, genel olarak çalışmanın nitel bulguları, nicel bulgularını destekler niteliktedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular sonucunda aşamalı öğretmenlik uygulama modelinin özellikle planlama, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, ölçme-değerlendirme ve özgüven gelişimi gibi alanlarda öğretmen adaylarına anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, öğretim elemanlarından ve akranlardan aldıkları yapılandırılmış geri bildirimlerin, mesleki yeterliklerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sürecin başlangıcında yaşanan kaygıların, uygulama süreci ilerledikçe azaldığı ve öğretmen adaylarının mesleki kimlik geliştirme süreçlerinin güçlendiği vurgulanmıştır.

4.3.2. Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin tematik analizlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.3.2.1. Deney Grubu Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

Deney grubu öğretmen adaylarının gelişimlerine ilişkin uygulama öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, uygulama öğretmenlerinin değerlendirmelerini temel alarak, belirgin temalar ve alt başlıklar altında sunulmuştur. Analiz, öğretmen adaylarının mesleki bilgi, mesleki beceri ve

tutum ve değerlere ait boyutlardaki (alan bilgisi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve mesleki mevzuat gibi) yeterliklerini değerlendirmektedir.

Alan Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri

Uygulama öğretmenleri deney grubundaki öğretmen adaylarının alan bilgisi açısından yeterli olduklarını ifade etmiştir. Görüşler, adayların İngilizce alan bilgisi açısından güçlü olduklarını göstermektedir.

UÖ1: *"Evet, bilgi ve donanımına sahipler."*

UÖ2: *"Alan bilgileri oldukça yeterli düzeyde."*

a) Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Kullanımı

Uygulama öğretmenleri, deney grubundaki öğretmen adaylarının farklı yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullandığını belirtmiştir. Özellikle oyun tabanlı öğrenme ve çoklu zekâya dayalı etkinliklerin sıklıkla uygulandığı vurgulanmıştır.

UÖ1: *"Öğretim yöntemleri dersinde gördükleri oyun ve uygulamaları kullandılar."*

UÖ2: *"Farklı zekâ türlerine hitap eden yöntemler kullandılar."*

b) Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri

Uygulama öğretmenleri, deney grubu öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde genellikle başarılı olduğunu, ancak ilk haftalarda kısmen zorluklar yaşadıklarını da belirtmiştir. Süreç içinde bu becerilerin geliştiği ifade edilmiştir.

UÖ1: *"İlk iki hafta öğrenci seviyesine uygun hitap eksikliği vardı ama sonradan bu sorun düzeldi."*

UÖ2: *"Genel olarak sınıfa hâkim oldular, seslerini etkin kullandılar."*

c) İletişim Becerileri

Uygulama öğretmenleri, deney grubu öğretmen adaylarının iletişim becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullandığını belirtmiştir. Deney grubu öğretmen adaylarının göz teması kurma, öğrenci isimlerini öğrenme ve vücut dilini etkin kullanma gibi becerilerin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

UÖ1: *"Kısa sürede öğrenci isimlerini öğrendiler ve göz teması kurarak iletişim sağladılar."*

UÖ2: *"Seslerini etkin kullandılar, vücut dilleriyle kendilerini ifade ettiler."*

d) Ölçme ve Değerlendirme

Uygulama öğretmenleri deney grubu öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir şekilde kullandığını ifade etmiştir. Ancak, uygulama öğretmenlerinden birisi öğretmen adaylarının ilk haftalarda kullandığı ölçme araçlarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, bu durumun zamanla düzeldiğini belirtmiştir.

UÖ1: *"İlk haftalarda öğrenci seviyesinin üzerinde ölçme araçları kullandılar ama süreç sonunda gerçekçi ölçme araçları uygulandı."*

Mesleki Mevzuat ve Yönetmelik Bilgisi

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının mesleki mevzuat ve yönetmelik bilgisi konusunda yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu durumun zamanla gelişeceği ifade edilmiştir.

UÖ1: *"Tam olarak yeterli değiller."*

UÖ2: *"Henüz yeterli bilgiye sahip değiller, zamanla öğreneceklerini düşünüyorum."*

Uygulama Süresinin Yönetimi ve Verimliliği

Zaman yönetimi

Uygulama öğretmenlerinin ikisi de öğretmen adaylarının zaman yönetiminde süreç içinde gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Derslerin son dakikalarını etkin kullanabilmeleri, planlı çalışmalarının bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

UÖ1: *"Genel olarak 40 dakikayı etkili ve dolu dolu kullandılar."*

UÖ2: *"İlk haftalarda zaman yönetimi konusunda sorunlar olsa da son haftalarda daha etkindiler."*

Uygulama Süresi

Uygulama öğretmenleri, bir dönemde yapılan uygulama süresinin öğretmenlik mesleğini geliştirmek için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Daha uzun süreli uygulama programları önerilmiştir.

UÖ1: *"Bir dönemde belirli günlerde uygulama yapmak yeterli değil."*

Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin tematik analizi, deney grubu öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin büyük ölçüde yeterli olduğunu ancak mevzuat bilgisi ve uygulama süresi gibi bazı alanlarda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Adayların süreç içinde ölçme-değerlendirme ve zaman yönetimi gibi konularda önemli ilerlemeler kaydettikleri ifade edilmiştir.

Deney Grubu Uygulama Öğretmenlerinin Önerileri

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde deney grubu uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik birtakım öneriler de belirlenmiştir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Mevzuat Eğitimi: Mesleki mevzuat bilgisi yetersizliği göz önünde bulundurularak öğretim programlarına bu konunun öğretilmesi için yeni bilgiler eklenmelidir.

Uygulama Süresinin Artırılması: Daha uzun süreli uygulama programları ile öğretmen adaylarının daha çok deneyim kazanmalarına fırsat sağlanmalıdır.

Bu detaylandırılmış analiz, öğretmenlik uygulama sürecine dair hem mevcut olumlu gelişmeleri hem de gelişim alanlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

4.3.2.2. Kontrol Grubu Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin tematik analizi yoluyla uygulama öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşlerden elde edilen temalar, öğretmen adaylarının alan bilgisi, yöntem ve teknik kullanımı, materyal seçimi, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve mesleki yeterlikleri gibi temalar altında sınıflandırılmıştır.

Alan Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının alan bilgisi açısından yeterli olduğunu ifade etmiştir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda olumlu bir genel görüşü olduğu belirlenmiştir.

UÖ1: *"Evet, yeterli ve konuya hâkim."*

UÖ2: *"Evet, İngilizce ile ilgili alan bilgisine yeterli düzeyde sahipler."*

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Kullanımı

Uygulama öğretmenlerinin ikisi de öğretmen adaylarının farklı yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir. Ancak uygulamalarda bazen ders kitabı tercih edilmesi ve yaratıcı yöntemlerin daha az kullanılması eleştirilmiştir.

UÖ1: *"Öğretim elemanı gözleme geleceği günlerde farklı yöntemler kullandılar, diğer günlerde ders kitabını tercih ettiler."*

UÖ2: *"Evet, bazı öğretmen adayları farklı yöntemler kullandılar."*

Materyal Kullanımı ve Konuyu Yaşamla İlişkilendirme

Uygulama öğretmenleri, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının materyal kullanımında başlangıçta zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bazı durumlarda ilerleyen zamanlarda da materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirtilmiştir.

UÖ1: *"Materyaller çoğu zaman ders kitabına dayalıydı."*

UÖ2: *"Öğrenci profiline uygun materyal hazırlanmalıydı, bu eksikti."*

Kontrol grubu uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının derslerde işledikleri konuları güncel ve kültürel olgularla ilişkilendirmesi gerektiğini, öğretmen adaylarının konuyu yaşamla ilişkilendirme konusunda yeterince etkili olmadığını ifade etmiştir.

UÖ1: *"Bazen güncel konularla ilişkilendirilse daha iyi olurdu."*

UÖ2: *"Bazı materyaller kültürel olarak uygun değildi."*

Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri

Uygulama öğretmenleri, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde başlangıçta zorlandığını, ancak süreç içinde bir miktar gelişme gösterdiklerini ifade etmiştir.

UÖ1: *"İlk haftalarda sınıf yönetiminde zorlandılar."*

UÖ2: *"Ders planındaki eksikliklerden dolayı sınıf kaosa sürüklenebiliyordu."*

Uygulama öğretmenlerinden birisi kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerinde yeterli olduğunu, ancak sözel olmayan iletişimde

eksiklikleri bulunduğunu "Bazı öğrenciler sözel iletişim yeterliydi ama sözel olmayan iletişim geliştirilmeli" sözleriyle ifade etmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme

Kontrol grubu uygulama öğretmenleri ölçme ve değerlendirme becerileri açısından, genellikle kontrol grubundaki öğretmen adaylarının başlangıçta uygun olmayan araçlar kullandığını, ancak süreç içinde bu becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

UÖ1: *"İlk haftalarda uygun olmayan araçlar kullandılar, ancak son haftalarda bizlerin desteğiyle bu durum biraz düzeldi."*

UÖ2: *"Bazı alıştırmalar öğrencilerin seviyesinin altındaydı."*

Mesleki Mevzuat ve Yönetmelik Bilgisi

Mesleki mevzuat bilgisi konusunda uygulama öğretmenleri, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bu alanda yeterli olmadığını sıklıkla belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlik uygulaması sürecinde önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir.

UÖ1: *"Hayır, mevzuat bilgisi konusunda eksikler var."*

UÖ2: *"Henüz bu konuda bilgi sahibi değiller."*

Uygulama Süresi ve Zaman Yönetimi

Uygulama öğretmenleri sıklıkla, uygulama süresinin yeterli olmadığını ve öğretmen adaylarının daha fazla süreye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

UÖ1: *"Bir dönemde belirli günlerde uygulama yapmak yeterli değil."*

UÖ2: *"Öğretmenlik mesleği daha uzun süreli uygulama gerektirir."*

Uygulama öğretmenlerinden birisi zaman yönetimi açısından kontrol grubundaki öğretmen adaylarının başlangıçta zorluk yaşadığını, ancak süreç içinde bu beceriyi geliştirdiklerini ifade etmiştir.

UÖ2: *"İlk haftalarda zaman yönetiminde sorun yaşadılar ama sonrasında düzeldi."*

Kontrol grubunun uygulama öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin tematik analizi, öğretmen adaylarının güçlü yönlerini ortaya koymuştur.

Bu güçlü yönler, alan bilgisi ve yöntem kullanımı gibi konularda görülmektedir. Ancak, mesleki bilgi boyutunda mevzuat bilgisi eksiklikleri bulunduğu ifade edilmiştir. Mesleki beceri açısından ise ders planı hazırlama, öğrenim materyali hazırlama gibi konularda gelişim ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, tutum ve değerler boyutunda öğrenciyle etkili iletişimde zorluklar yaşadıkları da belirtilmiştir. Son olarak, uygulama süresi de geliştirilmesi gereken bir alan olarak belirtilmiştir.

Kontrol grubunun uygulama öğretmenlerine göre öğretmen adayları uygulama sürecinin son haftalarında ölçme ve değerlendirme, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinde gelişme sağlamıştır. Bu durum kontrol grubu öğretmen adaylarının da süreç içerisinde bazı konularda kendilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Kontrol grubunun uygulama öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin tematik analizi uygulama öğretmenlerinin bazı noktalarda öneriler getirdiğini de ortaya çıkarmıştır.

Materyal Hazırlama ve Kullanımı: Daha etkili materyal hazırlama ve kullanımı için öğretmen adaylarına yönelik pratik eğitimler artırılmalıdır.

Zaman Yönetimi Destekleri: Ders süresinin etkin kullanılmasını destekleyecek planlama eğitimleri verilmelidir.

Uygulama Süresinin Artırılması: Daha uzun süreli ve düzenli uygulamalar, öğretmen adaylarının deneyim kazanmasını destekleyecektir.

Uygulama öğretmenlerinin bu önerileri, öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bu süreçten daha fazla yararlanmaları için, yol gösterici olabilir.

4.3.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Tematik Analizi

Deney ve kontrol grubunda yer alan uygulama öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde, bazı ortak temalar ve farklılaşan yönler dikkat çekmektedir. Her iki grupta yer alan uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarını alan bilgisi açısından yeterli bulunmuş ve öğretim yöntemleri konusunda olumlu değerlendirilmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve zaman yönetimi gibi becerilerde başlangıçta zorluklar yaşansa da süreç içerisinde her iki grupta da gelişim gösterildiği belirtilmiştir. Uygulama süresinin her iki grup için de yetersiz

olduğu, öğretmen adaylarının daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

Bununla birlikte bazı yönlerden uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. Örneğin deney grubundaki öğretmen adayları, materyal kullanımı açısından daha yaratıcı ve etkili bulunmuştur. Ayrıca ders içeriklerini yaşamla ilişkilendirme konusunda da deney grubu daha başarılı görülmüştür. Mevzuat bilgisi her iki grup için yetersiz olarak değerlendirilse de deney grubunda bu konuda daha fazla farkındalık ve gelişim gözlenmiştir.

Uygulama öğretmenlerinden elde edilen veriler öğretmen adaylarının süreç boyunca başta alan bilgisi ve öğretim yöntemleri olmak üzere iletişim, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme gibi alanlarda olumlu yönde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak hem deney hem de kontrol grubu uygulama öğretmenlerinin ortak görüşü olarak öğretmen adaylarında mesleki mevzuat bilgisi alanında eksikliklerin sürdüğu ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında mevzuat eğitime yönelik sistematik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek için uygulama süresinin artırılması, özellikle kontrol grubuna yönelik yaratıcı materyal geliştirme eğitimlerinin sunulması ve her iki grup için mesleki mevzuata dair kapsamlı içeriklerin eklenmesi önerilmiştir. Ayrıca ders içeriklerinin yaşamla ilişkilendirilmesini destekleyecek çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği de ortak bir görüş olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

4.3.3 Deney Grubu İngilizce Öğretmen Adayları ile İlgili Araştırmacı Tarafından Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama okullarında yürüttükleri AÖÜ sürecinde, "Uygulama" aşamasına ilişkin olarak araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere ilişkin bulgular ele alınmıştır. Gözlem bulguları, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini yansıtan “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” temaları çerçevesinde değerlendirilmiş; her öğretmen adayı için ayrı ayrı olacak şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Haftalık Gözlem Sonuçları

ÖA	Mesleki Yeterlik	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta	12. Hafta
ÖA1	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	-	⊥	⊥	-	+	+	+
	ve Değerler	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA2	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Tutum	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA3	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Tutum	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	-	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA4	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Beceri	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+	+	+	+	+
	Tutum	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	-	-	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA5	Mesleki Bilgi	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA6	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+
ÖA7	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Tutum	⊥	⊥	⊥	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA8	Mesleki Bilgi	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Mesleki Beceri	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Tutum	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tablo 4.3. (devam) Deney Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Haftalık Gözlem Sonuçları

ÖA	Mesleki Yeterlik	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta	12. Hafta
ÖA9	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	⊥	-	-	-	-	-	-	-	⊥
	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Bilgi	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA10	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	+	+	+	+
ÖA11	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ÖA12	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum ve Değerler	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA13	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Tutum ve Değerler	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA14	Tutum ve Değerler	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Bilgi	-	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	+	+	+	+
	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ÖA15	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	-	-	⊥	⊥	+	+	+	+
	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
ÖA16	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+
	Tutum ve Değerler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Mesleki Bilgi	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥
	Mesleki Beceri	-	-	-	-	⊥	⊥	⊥	⊥	⊥	+	+	+

Öğretmen Adayı 1'in Gözlem Raporu

ÖA1'in 12 haftalık gözlem süreci hem haftalara hem de mesleki yeterlik alanlarına göre incelenmiş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.

ÖA1'in "Mesleki Bilgi" boyutunda; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi boyutlarından elde edilen gözlem sonucunda; alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konularında uygulama süresince "Yeterli" ve alanının içeriğini bilmesi kriterinde "Çok İyi" performans gösterdiği gözlemlenmiştir. Mevzuat Bilgisi bölümünde ise öğretmen adayının 9. haftaya kadar yeterlik düzeyinin "Eksik" olduğu belirlenmiştir.

ÖA1'in "Mesleki Beceri" boyutunda; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme boyutlarından elde edilen gözlem bulguları incelenmiştir. Elde edilen bulgular adayın, zaman yönetimi, öğretim süreçlerini yönetme ve öğrenme ortamları oluşturma konularında genellikle istikrarlı bir performans sergilediği belirlenmiştir. Ancak, derslerin esnek planlanması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması gibi özel alanlarda bazı haftalarda eksiklikler göze çarpmıştır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise aday genelde "Yeterli" bir seviyede bulunmuş ve süreç içinde belirgin bir gelişim göstermiştir. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme bölümündeki "ders sırasında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma" konusunda ilk 5 hafta "Eksik" düzeyde olduğu, 6. haftadan itibaren "Yeterli" düzeye geldiği belirlenmiştir.

Adayın "Tutum ve Değerler" boyutunda; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim boyutlarından elde edilen gözlem sonucunda en güçlü yönleri arasında milli ve manevi değerlere olan hâkimiyet, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğrencilerle etkili iletişim kurma becerileri olduğu belirlenmiştir. Özellikle sınıf içinde hoşgörü, empati ve birey olarak her öğrenciyi değerli hissettirme gibi konularda olumlu bir tutum sergilemiştir. Bunun yanında, gelişime açık yönleri arasında ders planlamasında esneklik, bireysel farklılıkların daha iyi dikkate alınması ve çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik pratiklerin artırılması yer almaktadır.

Haftalara göre incelendiğinde ise, adayın ilk haftalardan itibaren planlama ve süreç yönetimi konularında zorlandığı ancak bu alanlarda zamanla ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Özellikle 6. ve 9. haftalarda esnek planlama ve bireysel farklılıklara yönelik dikkatte eksiklikler belirgin olmuştur. Bununla birlikte, 10. hafta itibarıyla

adayın zamanı etkin kullanma, öğrenci motivasyonu sağlama ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında da "Çok İyi" seviyesine ulaştığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adayının meslek hayatına hazırlık sürecinde umut vaat eden bir performans sergilediği, belirli alanlarda gelişim gösterdiği ve mesleki becerilerini daha da ilerletmek için potansiyele sahip olduğu değerlendirilmiştir. Aday 1'in bu gelişimi sürdürebilmesi için ders planlama konusunda rehberlik, çağdaş eğitim yöntemleri üzerine ek eğitimler ve bireysel farklılıklara yönelik farkındalığı artıracak çalışmalar önerilmektedir. Bu süreçte adayın güçlü yönlerinin desteklenmesi ve zayıf yönlerinin geliştirilmesiyle daha başarılı bir meslek hayatına adım atacağı öngörülmektedir.

Öğretmen Adayı 2'nin Gözlem Raporu

ÖA2'nin 12 haftalık gözlem süreci, mesleki bilgi, mesleki beceriler ve tutum alanlarında ele alınmış hem haftalara hem de genel yetkinliklere dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Adayın "Mesleki Bilgi" boyutunda; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi boyutlarından elde edilen gözlem sonucunda ÖA 2'nin alan bilgisi konularında tutarlı bir şekilde "Yeterli" ve bazı haftalarda "Çok İyi" performans sergilediği gözlemlenmiştir. Milli ve manevi değerlere olan hâkimiyeti, sürecin tamamı boyunca üst seviyede olmuştur.

Mevzuat Bilgisi boyutunda ise öğretmen adayının 11. haftaya kadar yeterli düzeyinin "Eksik" olduğu dikkat çekmiştir.

Adayın "Mesleki Beceri" boyutunda; zaman yönetimi, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile öğrenciler için uygun öğrenme ortamları oluşturma konularında genellikle "Yeterli" seviyesinde performans gösterdiği görülmüştür. Ders planlama, bireysel farklılıkları dikkate alma ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma konularında ilk 4 hafta "Eksik" düzeydeyken 5. haftadan sonra "Yeterli" düzeyde gelişim gösterdiği dikkat çekmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise genel olarak "Yeterli" seviyede bir performans sergilemiş, haftalar ilerledikçe belirgin bir gelişim kaydetmiştir. Bununla birlikte, 10. hafta itibarıyla adayın zamanı etkin kullanma, öğrenci motivasyonunu sürdürme ve nesnel ölçme-değerlendirme yapma alanlarında "Çok İyi" performansa ulaştığı

gözlemlenmiştir. Adayın öğretme ve öğrenme sürecini yönetme bölümündeki “ders sırasında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma” konusunda ilk 5 hafta “Eksik” düzeyde olduğu, daha sonraki haftalarda bunun yeterli seviyeye ulaştığı anlaşılmıştır.

Adayın “Tutum ve Değerler” boyutunda; elde edilen gözlem sonucunda en çok öne çıkan yönleri milli ve manevi değerlere hakimiyet, demokratik ve estetik öğrenme ortamları oluşturma, etkili iletişim kurma ve öğrencilerle empati yapma becerileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aday sınıf içinde hoşgörü ve birey olarak her öğrenciyi değerli hissettirme konusunda başarılı bir tutum sergilemiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adayı 2’nin AÖÜ etkinliklerindeki aşamalar neticesinde belirli alanlarda gelişim gösterdiği ve mesleki becerilerini daha da ilerletmek için potansiyelinin ortaya çıktığı değerlendirilmiştir.

Öğretmen Adayı 3’ün Gözlem Raporu

ÖA3’ün “Mesleki Bilgi” boyutunda; alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi boyutlarında istikrarlı bir gelişim gösterdiği ancak mevzuat bilgisi boyutunda ilk 5 hafta “Eksik” düzeydeyken 6. haftadan sonra "Yeterli" düzeyde gelişim gösterdiği dikkat çekmiştir. Mesleki bilgiye dayalı yeterlikler incelendiğinde, adayın alanıyla ilgili temel kuramları bilme, bilimsel gelişmeleri takip etme ve öğretim programlarının öğelerini kavrama gibi becerilerde istikrarlı bir performans sergilediği görülmüştür.

“Mesleki Beceri” boyutunda; ÖA3’ün, öğretme ve öğrenme ortamları oluşturma, süreç yönetimi ve zamanı etkili kullanma konularında genellikle "Yeterli" bir performans sergilemiş, 10. ve 12. haftalarda bu becerilerin "Çok İyi" seviyesine ulaştığı gözlemlenmiştir. Ancak, ders planlama esnasında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sosyoekonomik özelliklerine uygun esneklikler sağlama konularında bazı eksiklikleri olduğu dikkat çekmiştir.

Adayın “Tutum ve Değerler” boyutunda alan bilgisi ve milli-manevi değerlere hâkimiyet gibi temel konularda çoğunlukla "Yeterli" ve son haftalara doğru "Çok İyi" seviyede performans sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak, esnek ders planlaması ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi alanlarda bazen "Eksik" seviyesine gerilediği belirlenmiştir. Bu durumun öğretmen adayının kendi psikolojik durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tutum ve değerler boyutunda, adayın öğrencilerin milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmelerine katkıda bulunma konusundaki çabaları çoğunlukla "Çok İyi" olarak değerlendirilmiştir. Aday öğrencilere birey olarak değer verme ve empati kurma konularında sürekli olumlu bir tutum sergilemiştir. Ancak, meslektaşlarla iş birliği yapma ve öğrenci velileriyle iletişim gibi konularda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Haftalara göre adayın performansı incelendiğinde, ilk haftalarda öğretim süreci planlaması ve bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşım ve özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konularında eksiklikleri görölmüş, ancak zamanla bu alanlarda gelişim sağladığı belirlenmiştir. Özellikle 6. ve 9. haftalarda alanına uygun ölçme ve değerlendirme, derse ilginin sürekliliğini sağlama, zamanı etkin kullanma, dersin başında derse öğrencilerin dikkatini çekme, ders araç gereç ve materyalleri etkin kullanabilme, öğrencilerin analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlayabilme, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma, dersleri öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme gibi boyutlarda farklılaşmalar olduğu belirlenmiş, ancak son haftalarda bu eksikliklerin giderildiği ve adayın performansının 11. haftadan itibaren arttığı belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ÖA3'ün ders planlama ve bireysel farklılıklara duyarlılık konusunda ek rehberlik sağlanması yoluyla mesleki yeterlikler konusunda farkındalığın artırılması gerektiği ve bunun da adayın mesleki başarısını destekleyeceği değerlendirilmiştir.

Öğretmen Adayı 4'ün Gözlem Raporu

ÖA4'ün "Mesleki Bilgi" boyutunda; alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konularında ilk 5 hafta "Yeterli" ve 6. haftadan itibaren "Çok İyi" seviyede performans sergilediği gözlemlenmiştir. Mevzuat bilgisi boyutunda ise ilk 7 hafta "Eksik" seviyede iken 8. haftadan sonra "Yeterli" seviyesine ulaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖA4 "Mesleki Beceri" boyutunda; süreç genelinde, ilk 4 hafta ders planlaması, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, iletişim becerileri ve öğretim stratejileri gibi temel öğretmenlik becerilerinde "Eksik" seviyede iken 5. haftadan 10. haftaya kadar "Yeterli" seviyede, 11. ve 12 haftalarda ise "Çok İyi" seviyeye ulaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlk haftalarda, öğretmen adayı ders planlarını oluştururken öğrenci farklılıklarını dikkate almakta zorluk yaşadığı ve sınıf yönetimi konusunda daha fazla

deneyime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Öte yandan, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konusunda ilk 6 hafta eksik durumda olduğu gözlemlenen adayın 7. haftadan itibaren seviyesinin yeterli olduğu görülmüştür. Aday, ilerleyen haftalarda özellikle sınıf içi etkileşimi artırma ve öğrenci katılımını sağlama yönünde daha fazla ilerleme sergilemiş ve bu alanda önemli bir gelişme kaydetmiştir. Zaman içinde öğretmen adayı, derslerini daha etkin bir şekilde yönetmeye başladığı, öğrencilerin ilgisini çekme konusunda çeşitli materyaller kullanmaya özen gösterdiği belirlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayının iletişim becerileri sürecin her aşamasında güçlü olduğu belirlenmiş ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmada başarılı olduğu belirlenmiştir. Aday süreç içinde meslektaşlarıyla iş birliği konusunda da olumlu bir gelişme sergilemiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adayı 4, 12 haftalık uygulamalar sürecinde genel olarak ilerleme kaydetmiş ve çeşitli öğretim becerilerinde eksik durumdan çok iyi duruma gelerek güçlenmiştir.

Öğretmen Adayı 5'in Gözlem Raporu

ÖA5 “Mesleki Bilgi boyutunda; mevzuat bilgisi dışındaki diğer alanlarda "Yeterli" düzeyde istikrarlı bir gelişme gösterdiği ancak mevzuat bilgisi boyutunda ilk 8 hafta "Eksik" seviyede iken 9. haftadan sonra "Yeterli" seviyeye çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖA5'in “Mesleki Beceri” boyutunda ise 12 haftalık uygulama süreci boyunca önemli bir gelişim gösterdiği ve eğitim öğretimi planlamada, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme (ilk 3 hafta "Eksik" seviyede iken 4. haftadan sonra "Yeterli" seviyede), mesleki beceride de ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Süreç genelinde adayın ders planlaması, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve iletişim gibi temel öğretmenlik becerilerinde gözle görülür ilerlemeler sergilediği belirlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayının, özellikle son haftalarda kişisel ve mesleki gelişim boyutunda önemli bir ilerleme kaydettiği ve sınıf içi etkileşim konusunda daha güçlü bir performans sergilediği gözlemlenmiştir. İletişim becerileri, süreç boyunca öğretmen adayının güçlü yönlerinden biri olduğu

belirlenmiştir. Öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmayı başardığı ve öğrencileri ile iletişimde empatik bir yaklaşım sergilediği de gözlemlerde öne çıkan ilerlemelerdir. Ayrıca, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak öğretim sürecini desteklediği belirlenirken öğrenci geri bildirimlerini almak ve bu geri bildirimleri ders süreçlerine entegre etmek için daha fazla çalışması gerektiği gözlemlenmiştir.

Haftalar bağlamında değerlendirildiğinde ise adayın ilk haftalarda, ders planlarını oluştururken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate almakta zorlandığı ve öğrenme ortamı oluşturma ve özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konusunda bazı eksiklikleri olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, sınıf içi etkileşimde pasif kalma ve öğrencilerin aktif katılımını sağlama konusunda zorlandığı belirlenmiştir. Adayın bu dönemde öğretim stratejileri ve araç gereç kullanımında daha fazla deneyime ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir.

Haftalar ilerledikçe, özellikle sınıf yönetimi ve öğretim sürecinde öğretmen adayı daha fazla deneyim kazandığı ve etkin ders yönetimi konusunda gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik çeşitli materyal ve teknolojiler kullanarak derse olan ilgiyi artırma bağlamında da adayda ilerlemeler gözlemlenmiştir. Ayrıca, aday öğrenci katılımını sağlamada daha aktif bir yaklaşım sergilediği, konuları işlerken öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmiş etkinlikler hazırlamada ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Ancak, öğrenci motivasyonunu sürdürebilme ve derse ilgi çekme noktasında zaman zaman güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca, derslerin sonunda öğrencilere yönelik geri bildirim sürecini daha etkili bir şekilde yönettiği, ölçme ve değerlendirme araçlarını çeşitlendirdiği görülmüştür. Öğrenci katılımını artırmak ve daha demokratik bir sınıf ortamı oluşturma yönünde de belirgin ilerleme sergilediği gözlemlenmiştir.

Öğretmen Adayı 6'nın Gözlem Raporu

ÖA6, uygulama süreci boyunca çeşitli öğretim becerilerinde önemli gelişimler kaydetmiştir. Bu süreçte ders planlaması, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, iletişim becerileri ve öğretim stratejileri gibi temel öğretmenlik becerileri üzerinde belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir. Adayın “Mesleki Bilgi” boyutunda; mevzuat bilgisi dışındaki alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konularında "Yeterli" seviyede bir süreç geçirdiği gözlemlenmiştir.

ÖA6 “Mesleki Beceri” boyutunda ise ilk haftalarda (ilk 4 hafta) ders planlarını oluştururken öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun stratejiler geliştirmekte zorlandığı, sınıf yönetimi konusunda deneyimsiz olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, 5. haftadan sonra dersin başlangıç ve içeriğini planlama, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme, öğrenci katılımını sağlama, dersin sonunda dersi özetleme, dersin sonunda dersle ilgili bilgiler ve ödevler verme gibi temel alanlarda "Yeterli" seviyeye yükseldiği belirlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayının, süreç boyunca iletişim becerilerini etkili kullanarak öğrencilerle sağlam ilişkiler kurduğu meslektaşlarıyla iş birliği konusunda olumlu bir tutum sergilediği de gözlemlenmiştir.

Öğretmen Adayı 7’nin Gözlem Raporu

ÖA7 “Mesleki Bilgi” boyutunda; alan bilgisi tüm süreç boyunca en az "Yeterli" düzeyde seyretse de son iki hafta "Çok İyi" seviyeye çıkmıştır. Mevzuat bilgisi boyutunda adayının seviyesi "Eksik" seviyede kalmış, son iki hafta "Yeterli" seviyeye ulaşmıştır.

ÖA7 “Mesleki Beceri” boyutunda da eğitim öğretimi planlama açısından ilk 4 hafta "Eksik" seviyede, 5. haftadan 9. haftaya kadar "Yeterli" seviyede ve 10. haftadan sonra “Çok İyi” seviyeye çıktığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilmede ise ilk 5 hafta "Eksik" seviyede devam etmiş ancak 6. haftadan sonra “Yeterli” seviyeye ulaştığı belirlenmiştir. Öğretme öğrenme sürecini yönetme alanında; öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını sağlayabilme ve özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konularında ise ilk 7 hafta “Eksik” seviyede iken 8. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili ise öğretmen adayı ilk 6 hafta “Eksik” seviyede iken 7. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaşmıştır. Son haftalarda öğretmen adayının, ders planlarını daha sistematik ve çeşitlendirilmiş bir şekilde hazırlamaya başladığı gözlenmiştir. Adayın süreç içinde öğrencilerin derslere aktif katılımını artıracak yöntemleri kullanma konusunda daha bilinçli hâle geldiği, derslerde zaman yönetimi ve materyal kullanımında daha etkin olduğu belirlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” başlığı altında ise, öğretmen adayının, sınıf içindeki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullandığı ve öğrencilerle sağlam ilişkiler kurduğu belirlenmiştir. Aday süreç içinde, meslektaşlarıyla iş birliği yaparak, öğretim süreçlerini geliştirme ve profesyonel gelişimini destekleme konusunda da olumlu bir tutum sergilemiştir. Mesleki etik ve değerlerle ilgili de dikkatli bir yaklaşım sergilediği ve öğrenciler için milli ve manevi değerler konusunda duyarlı bir eğitim ortamı oluşturduğu gözlenmiştir. Öte yandan eğitim öğretim etkinliklerinde ailelerle iş birliği yapma konusunda adayın “Eksik” düzeyde kalması bu aşamada öne çıkan bulgular arasındadır.

Genel olarak gözlem raporları değerlendirildiğinde öğretmen adayının, uygulama süreci boyunca mesleki bilgi ve becerilerde belirgin bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen Adayı 8’in Gözlem Raporu

ÖA8 “Mesleki Bilgi” başlığı altında; mevzuat bilgisi dışında yeterliklerin tamamına yakını “Yeterli” seviyede olduğu, mevzuat bilgisine ilişkin ise “Eksik” seviyede kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanıyla ilgili öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilme boyutunda ise ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken 5. haftadan sonra “Yeterli” seviyeye ulaştığı görülmüştür.

ÖA8 “Mesleki Beceri” boyutunda; ders planlaması, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, iletişim becerileri ve öğretim stratejileri gibi anahtar alanlarda belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu becerilerde ilk 3 hafta “Eksik” seviyede iken 4. ve 9. haftalar arasında “Yeterli” seviyeye ulaştığı ve 10. haftadan sonra da “Çok İyi” seviyeye çıktığı gözlenmiştir. İlk haftalarda öğretmen adayının, ders planlarını oluştururken öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmekte ve farklı seviyelere uygun öğretim stratejileri geliştirmekte zorlandığı, sınıf yönetimi ve zaman planlaması ve özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konusunda başlangıçta eksik seviyede bir deneyime sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayının dersin başlangıç ve kapanışlarını düzenlemek, sınıf içi etkileşimi başlatmak ve öğrenci katılımını sağlamak boyutlarında “Yeterli” seviyede devam ettiği anlaşılmıştır. Öte yandan, öğretmen adayının öğrencilerin analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlama, uygulama sürecinde meslektaşlarıyla iş birliği yapabilme, derslerde bilişim

teknolojilerini etkin kullanma ve ders araç, gereç ve materyallerini etkin kullanabilme konularında önemli ilerleme göstererek “Çok İyi” seviyeye ulaştığı kaydedilmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda ise, öğretmen adayının, sürecin her aşamasında güçlü iletişim becerilerini kullanarak öğrencileriyle sağlam ilişkiler kurduğu gözlenmiştir. Ayrıca meslektaşlarıyla iş birliği yaparak profesyonel gelişimine katkı sağladığı, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunduğu ve öğretim tekniklerini etkin kullandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adayının, gözlem süreci boyunca öğretim becerilerinde belirgin bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen Adayı 9’un Gözlem Raporu

ÖA9 “Mesleki Bilgi” boyutunda; alan bilgisi ve mesleki alan bilgisinde “Yeterli” seviyede olduğu ancak mevzuat bilgisinde dalgalanmaların olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmen adayının ilk 10 hafta boyunca mevzuat bilgisinin “Eksik” seviyede kaldığı, son iki hafta ise “Yeterli” seviyeye çıktığı görülmüştür.

Adayın “Mesleki Beceri” boyutunda ise eğitim öğretimi planlamada büyük oranda “Yeterli” seviyede iken öğrenme ortamları oluşturma başlığındaki öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme ve ders süresinde istenmeyen davranışlarla başa çıkma konularında ilk 7 hafta “Eksik” seviyede iken 8. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye çıktığı gözlenmiştir. Benzer şekilde ölçme ve değerlendirme kapsamındaki yeterliklerden alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilme ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilme konularında ilk 3 hafta “Eksik” seviyede iken 4. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye çıktığı belirlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayının iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanarak öğrenci ve meslektaşlarıyla güçlü bir iş birliği içinde olduğu gözlemlenmiştir. Ailelerle iş birliği yaparak, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama konusunda da olumlu bir yaklaşım sergilediği belirlenmiştir.

Öğretmen Adayı 10’un Gözlem Raporu

ÖA10 “Mesleki Bilgi” boyutunda; alan bilgisi ve mesleki alan bilgisinde “Yeterli” seviyede olduğu ancak mevzuat bilgisinde yer alan eğitim paydaşlarının hak

ve sorumluluklarını bilme konusunda ilk 3 hafta “Eksik” seviyede kaldığı, 4. haftadan itibaren ise “Yeterli” seviyeye çıktığı gözlenmiştir.

ÖA10 “Mesleki Beceri” boyutunda ilk haftalarda (ilk 3 hafta) eğitim öğretimi planlama aşamasında alanının öğretim programına uygun ders planı hazırlama, çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak ders planı hazırlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek ders planı hazırlayabilme konularında “Eksik” seviyede iken 4. haftadan sonra “Yeterli” seviyeye ulaştığı belirlenmiştir. Öğretme öğrenme ortamları oluşturma boyutunda dersin kazanımlarına göre öğrenme ortamlarını oluşturabilme, demokratik öğrenme ortamları oluşturabilme, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme konularında ve öğretme ve öğrenme sürecini yönetme bağlamında ders sırasında (varsa) özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma ölçütünde ilk 5 hafta “Eksik” seviyede iken 6. hafta ve sonrası “Yeterli” seviyeye ilerleme sergilediği gözlenmiştir. Adayın dersin başında derse ilgi ve dikkati çekme ve ders süresinde derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlama konularında ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken 5. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye çıktığı gözlenmiştir.

Adayın “Tutum ve Değerler” boyutunda ise eğitim öğretim etkinliklerinde ailelerle iş birliği yapma dışında, iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanarak öğrenci ve meslektaşlarıyla güçlü bir iş birliği içinde olduğu gözlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adayının, uygulama süreci boyunca mesleki bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişim sergilediği belirlenmiştir.

Öğretmen Adayı 11’in Gözlem Raporu

Süreç boyunca yapılan gözlemlerde ÖA11’in, mesleki bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişimi dikkat çekmiştir. Özellikle alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenciye yaklaşım gibi temel öğretmenlik becerilerinde belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir. Öğretmen adayının mesleki bilgi ve becerilerindeki gelişim, uygulama sürecinin her aşamasında önemli adımlar atmasını sağlamıştır.

ÖA11 “Mesleki Bilgi” boyutunda; alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi açılarından tüm haftalar boyunca benzer bir seviyede olduğu öte yandan mevzuat bilgisi konusunda genellikle “Eksik” seviyede kaldığı gözlemlenmiştir.

Adayın “Mesleki Beceri” boyutunda ise eğitim öğretimi planlama konusunda ilk 5 hafta “Eksik” seviyede iken 6. 7. ve 8. haftalarda “Yeterli” seviyeye çıktığı, 8. haftadan itibaren ise “Çok İyi” seviyeye çıktığı gözlenmiştir. Öğretmen adayının öğrenme ortamları oluşturma boyutunda, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme ve ders sırasında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konularından yeterlik düzeyinde dalgalanmalar olduğu görülmüştür. Bu yeterlik alanlarında öğretmen adayının seviyesi ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken 5. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye çıktığı gözlenmiştir.

Adayın “Tutum ve Değerler” boyutunda ise, eğitim öğretim etkinliklerinde ailelerle iş birliği yapma konusunda tüm süreci “Eksik” seviyede tamamladığı gözlemlenmiştir. Bu boyutta diğer tüm başlıklarda öğretmen adayı “Yeterli” seviyede uygulama yürüttüğü gözlenmiştir.

Öğretmen Adayı 12’nin Gözlem Raporu

ÖA12, genel olarak, uygulama süreci boyunca mesleki bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişimi ile dikkat çekmiştir. Özellikle alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenciye yaklaşım gibi temel öğretmenlik becerilerinde uygulama süreci boyunca adayda belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir. Öğretmen adayının mesleki bilgi ve becerilerindeki gelişim, uygulama sürecinin her aşamasında belirgin bir şekilde gözlenmiştir.

ÖA12 “Mesleki Bilgi” boyutunda; alan bilgisi ve alan eğitimi bilgileri konularında “Yeterli” seviyede uygulama sürecini tamamladığı gözlenmiştir. Ancak mevzuat bilgisi yeterlik alanında öğretmen adayının süreci son beş hafta hariç “Eksik” seviyede tamamladığı belirlenmiştir.

“Mesleki Beceri” boyutunda ise adayın ilk 5 hafta, alanın öğretim programına uygun ders planı hazırlayabilme, çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak ders planı hazırlayabilme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek ders planı hazırlayabilme, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma, ders sırasında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alabilme konularında güçlükler yaşadığı ve uygulama etkinliklerine “Eksik” seviyede başladığı ancak 6. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme konularında ise alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine

uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilme yeterlik alanlarında ilk 3 hafta “Eksik” seviyede iken 4. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlemlenmiştir.

ÖA12 “Tutum ve Değerler” boyutunda ise, öğrenciye yaklaşım, öğrencilerin geleceğini planlamalarına yardımcı olma ve eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilere destek olma açısından ilk haftalarda “Eksik” seviyede iken sonraki haftalarda “Yeterli” seviyeye yükseldiği belirlenmiştir.

Öğretmen Adayı 13’un Gözlem Raporu

ÖA13, uygulama süreci boyunca mesleki bilgi, beceri ve tutumlarında kayda değer bir gelişim göstermiştir. Bu gelişim, özellikle öğretimi planlama, öğrenciyi anlamada kullanılan stratejiler ve sınıf içi iletişim becerilerinde kendini belli etmiştir.

ÖA13 “Mesleki Bilgi” boyutunda; mevzuat bilgisi yeterlik alanı tüm süreçte “Eksik” seviyede kaldığı ancak genel olarak uygulama sürecini “Yeterli” seviyede tamamladığı belirlenmiştir.

“Mesleki Beceri” boyutunda ise, öğretmen adayının, eğitim öğretimi planlama açısından alanının öğretim programına uygun ders planı hazırlayabilme, çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak ders planı hazırlayabilme ve öğrencilerin bireysel farklılıkları ile sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak ders planı hazırlayabilme yeterlik alanlarında ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken 5. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlenmiştir. Öğrenme ortamları oluşturma boyutunda öğretmen adayının “Yeterli” seviyede uygulama sürecini yürüttüğü ancak öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme yeterlik alanlarında ilk haftalarda (ilk 5 hafta) “Eksik” seviyede iken sonraki haftalarda “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlemlenmiştir. Aday, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme bağlamında genel olarak “Yeterli” seviyede bir çizgide iken ders sırasında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alabilme yeterliliği “Eksik” seviyede kaldığı gözlenmiştir. Aynı boyuttaki ders süresinde kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alma ve öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturma konularında ise ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken 5. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye çıktığı belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda da alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilme yeterlik alanında ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken 5. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayının, öğrenci ve meslektaşlarıyla etkili bir iletişim kurmada başarılı olduğu ve diğer akranlarıyla iş birliği içinde uygulama sürecini sürdürdüğü gözlenmiştir. Ayrıca, adayın öğrenci velileriyle düzenli iletişimde bulunma imkânına sahip olarak süreci “Yeterli” seviyede beceriye sahip olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen Adayı 14’ün Gözlem Raporu

ÖA14’ün, uygulama süreci boyunca mesleki bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişimi ve ilerlemesi dikkat çekmiştir. Özellikle alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenciye yaklaşım gibi temel öğretmenlik becerilerinde adayda belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir.

ÖA14 “Mesleki Bilgi” boyutunda, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisine ilişkin yeterlik alanlarında “Yeterli” seviyede olduğu, mevzuat bilgisi alanında ise süreci “Eksik” seviyede tamamladığı gözlenmiştir.

ÖA14 “Mesleki Beceri” boyutunda ise eğitim öğretimi planlama açısından alanının öğretim programına uygun ders planı hazırlayabilme, çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak ders planı hazırlayabilme ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak esnek ders planı hazırlayabilme konularında ilk 5 hafta “Eksik” seviyede olduğu ancak 6. haftadan sonra “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğrenme ortamları oluşturma boyutunda, öğretmen adayı öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme alanında ilk 6 hafta “Eksik” seviyede iken 7. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaştığı görülmüştür. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme boyutunda ise genel olarak süreci “Yeterli” seviyede tamamladığı, yalnızca özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma konusunda süreçte dalgalanmalar yaşadığı gözlenmiştir. Bu kapsamda adayın ilk 5 haftalık uygulama sürecinde “Eksik” seviyede kalırken 6. haftadan itibaren “Yeterli” seviyeye ulaşmıştır.

ÖA14 “Tutum ve Değerler” boyutunda öğrenciye yaklaşım açısından ilk 5 hafta “Eksik” seviyede olduğu gözlemlenirken sonraki haftalarda “Yeterli” seviyeye ilerlediği belirlenmiştir. Öğretmen adayının uygulama süreci boyunca iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullandığı, öğrenciler ve meslektaşlarıyla güçlü bir iş birliği içinde olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen Adayı 15' in Gözlem Raporu

ÖA15, uygulama süreci boyunca mesleki bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişimi ile dikkat çekmiştir. Adayda özellikle alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenciye yaklaşım gibi temel öğretmenlik becerilerinde belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir.

ÖA15 “Mesleki Bilgi” boyutunda, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisine ilişkin yeterlik alanlarında süreci genel olarak “Yeterli” seviyede tamamlarken, mevzuat bilgisi alanında süreci “Eksik” seviyede tamamladığı gözlenmiştir.

ÖA15 “Mesleki Beceri” boyutunda ise alanının öğretim programına uygun ders planı hazırlayabilme, çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak ders planı hazırlayabilme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek ders planı hazırlayabilme konularında ilk 6 hafta “Eksik” seviyede iken, sonraki haftalarda “Yeterli” seviyeye ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğrenme ortamları oluşturma boyutunda da öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ortamını oluşturabilme, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilme konularında ilk haftalarda (1-4 hafta) “Eksik” seviyede kalırken, 5. hafta ve sonrasında “Yeterli” seviyeye yükseldiği gözlemlenmiştir. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda özel gereksinimli öğrencileri dikkate alabilme, dersin başında derse öğrencilerin hazır olmasını sağlama ve ders süresinde kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alma yeterlik alanlarında ilk haftalarda (1-5 hafta) “Eksik” seviyede iken 6. ve 7. haftalarda “Yeterli” seviyede ve 8. haftadan itibaren de “Çok İyi” seviyeye çıktığı gözlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda da alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilme konusunda ilk 5 hafta “Eksik” seviyede olduğu gözlemlenirken sonraki haftalarda “Yeterli” seviyede olduğu gözlenmiştir. Alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilme noktasında ise ilk 4 hafta seviyesi “Eksik” olarak gözlenirken sonraki haftalarda süreci “Yeterli” seviyede tamamladığı görülmüştür.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayı 15’in, iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanarak öğrenciler ve meslektaşlarıyla güçlü bir iş birliği içinde olduğu gözlenmiştir. Ailelerle iş birliği yapma konusunda ise tüm uygulama sürecini “Eksik” seviyede tamamladığı belirlenmiştir.

Öğretmen Adayı 16'nın Gözlem Raporu

ÖA16'nın uygulama süreci boyunca mesleki bilgi, beceri ve tutumlarında gelişim sergilediği gözlenmiştir. Aday tüm uygulama sürecinde, özellikle alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenciye yaklaşım ve iletişim becerilerinde belirgin bir ilerleme göstermiştir. Öğretmen adayının gözlem raporları bütün olarak değerlendirildiğinde haftalar ilerledikçe gelişimi daha da netleşmiş ve öğretmenlik mesleğine daha hazırlıklı bir yaklaşımı olduğu değerlendirilmiştir.

ÖA16 “Mesleki Bilgi” boyutunda, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterli boyutlarındaki yeterli açısından uygulama sürecini genel olarak “Yeterli” seviyede tamamladığı ancak mevzuat bilgisi bağlamında öğretmenlik uygulama sürecini “Eksik” seviyede tamamladığı gözlemlenmiştir.

ÖA16 “Mesleki Beceri” boyutunda yer alan ders planı hazırlama kapsamında ilerleme kaydetmiştir. Özellikle öğretim programına uygun, çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak ve milli ve manevi değerleri dikkate alarak dersi planlamada ilk 4 hafta “Eksik” seviyede iken, sonraki haftalarda ise “Yeterli” seviyede uygulama sürecini tamamlamıştır. Öğrenme ortamları oluşturma boyutunda ise dersin kazanımlarına göre öğrenme ortamları oluşturabilme ve öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma ve özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma bağlamlarında haftalara göre farklılaşmalar olduğu, ilk 5 haftada seviyesinin “Eksik” düzeydeyken sonraki haftalarda seviyesinin “Yeterli” seviyeye yükseldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlayabilme yeterli alanında aday ilk 4 hafta “Eksik” seviyede 5-9 hafta arasında “Yeterli” seviyeye, 10. hafta ve sonrasında ise “Çok İyi” seviyeye ulaştığı gözlemlenmiştir. Aynı boyutta, öğretmen adayının dersin sonunda dersi özetlemesine ilişkin yeterli alanına ilişkin gözlem sonucuna göre seviyesinin ilk iki hafta “Eksik”, 3-8 haftalar arası “Yeterli” ve 9-12 haftalardan itibaren “Çok İyi” seviyelerine çıktığı gözlenmiştir.

“Tutum ve Değerler” boyutunda öğretmen adayının, etkili iletişim becerilerini kullanarak öğrenciler ve meslektaşlarıyla güçlü bir iş birliği içinde olduğu gözlenmiştir. Adayın ailelerle iş birliği yaparak öğrencilerin gelişimine katkıda bulunma ve onların eğitsel ihtiyaçlarını dikkate alma bağlamlarında ilerleme

sergilediği de gözlenmiştir. Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak, eğitim öğretim etkinliklerinin verimliliğini artırma ve kendini mesleki gelişim konusunda sürekli olarak iyileştirme açısından da adayda belirgin ilerlemeler gözlenmiştir.

AÖÜ etkinlikleri sonunda deney grubundaki öğretmen adaylarının haftalık uygulama sürecine dair araştırmacı gözlem raporları genel olarak değerlendirildiğinde, adayların mesleki bilgi, beceri ve tutum alanlarında önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Adaylar, **mesleki bilgi** boyutunda genellikle alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi açısından süreci “Yeterli” düzeyde tamamlarken; mevzuat bilgisi boyutu çoğu aday için gelişime açık bir alan olarak kalmıştır. Gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, adayların ilk haftalardaki planlama ve uygulama hataları süreç içerisinde giderek azalmış, 10. haftadan itibaren birçok adayın mesleki bilgi düzeyinde "çok iyi" derecesine ulaştığı görülmüştür.

Mesleki beceri boyutunda ise özellikle ders planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme konularında başta yaşanan eksikliklerin, haftalar ilerledikçe yerini “yeterli” ve hatta “çok iyi” düzeyde performansa bıraktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bireysel farklılıkların dikkate alınması, esnek ders planlama ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar gibi alanlarda sürecin başında yaşanan yetersizlikler zamanla telafi edilmiş ve gelişim sağlanmıştır.

Tutum ve değerler boyutunda ise adayların etkili iletişim becerileri, empati, öğrenciye değer verme, demokratik sınıf ortamı oluşturma gibi yönleri güçlü bulunmuş; ailelerle iş birliği ve bireysel farklılıklara duyarlılık gibi konularda ise bazı adaylar için gelişim ihtiyacı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının “Tutum ve Değerler” boyutundaki ailelerle iş birliği konusunda deneyim sahibi olmamaları yönünde ortaya çıkan bu bulgunun nedeni öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerinde uygulama okulundaki öğrencilerin aileleriyle bir araya gelme fırsatı bulmamaları şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, adayların öğretmenlik mesleğine adım atma sürecinde AÖÜ etkinlikleri sayesinde kayda değer bir ilerleme gösterdikleri ve desteklenmeleri hâlinde meslek yaşamlarında başarılı olma potansiyeline sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, AÖÜ etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyen; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerini bütüncül biçimde geliştiren bir yapı ortaya koymuştur. Süreç boyunca yapılandırılmış geri bildirim, akran iş birliği, fakülte-okul koordinasyonu ve uygulamaya dayalı öğrenme gibi unsurlar, öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının artmasına ve öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla, AÖÜ modelinin öğretmen yetiştirme programlarında uygulanabilirliği yüksek, etkililiği kanıtlanmış ve sürdürülebilirliği geliştirilebilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, çalışmanın bulguları temelinde çıkarılan sonuçlar, ilgili alanyazın ile karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ve araştırmada yer alan alt problemler ışığında elde edilen bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında deney grubu ile kontrol grubundaki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleriyle akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında, akademik başarıları yüksek olan öğretmen adaylarının (GANO 3.00-4.00 aralığında olanlar), bilgi ve beceri boyutlarında anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlik mesleği yeterlikleri kapsamında mesleki becerilerinin bir alt boyutunda yer alan sınıf yönetimi bağlamında akademik başarı arttıkça sınıf yönetiminin daha etkili olduğunu ortaya koyan Demirtaş ve Özer (2007)'in çalışmasında ortaya konulan sonuçla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulaması dersi ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulan diğer çalışmaların (Aktaş, 2019; İlhan, 2004; Sarıoğlu, Özdemir ve Yetim, 2005; Şirin ve Cesur, 2008) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte, bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile öğretmenlik mesleği yeterlikleri performans göstergelerinde yer alan tutum ve değerler boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan bu sonuç hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı puanları yüksek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı kendilerini hazır hissettikleri yönündedir. Elde edilen bu sonuç, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin niteliğinin ve eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleğine karşı yeterlik düzeylerini artırmıştır. Bu sonuç, Baskın ve Gedikli, (2024),

Çetinkaya, (2007), Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, (2019) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ek olarak, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, mesleki bilgi ve mesleki beceri alanlarında da daha yüksek puanlar aldığı, ancak tutum ve değerler boyutunda anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusu, alanyazında da desteklenmektedir. Örneğin, Şirin ve Cesur'un (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi başarıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

5.1.2. Uygulama Süreci Sonunda, Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında, uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ile tutum ve değerler alt boyutlarında, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu sonuç, uygulamaya dayalı ve aşamalı ilerleyen AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında, bu çalışmada uygulanan AÖÜ etkinliklerine doğrudan benzerlik taşıyan bir modele rastlanmamış olmakla birlikte, öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yapma imkânı sunan benzer uygulamalara ilişkin çalışmalarla sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, Hurioğlu'nun (2016) deneysel çalışmasında öğretmen adaylarının öğretimi planlama, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulama, eksikliklerini fark etme ve uygulama öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma gibi becerilerde gelişim gösterdiği saptanmıştır. Hurioğlu'nun (2016) bu bulguları, mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Nicel veriler değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutum alanlarında genel olarak yüksek bir yeterlik düzeyine ulaştığı

görülmektedir. Özellikle tutum ve değerler boyutunda yüksek puanlar elde edilmesi, adayların mesleğe olan bağlılıklarının ve motivasyonlarının güçlü olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının özellikle ders planlama, zaman yönetimi ve sınıf içi etkileşim becerilerinde kayda değer gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Bu durum, uygulama sürecinin yapılandırılmış ve kademeli bir biçimde ilerlemesinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri kazanmalarına olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar bazı öğretmen adaylarının öğrenci ilgisini çekme ve sınıf seviyesine uygun etkinlik hazırlama konusunda zorluklar yaşadığı gözlemlense de öğretim elemanlarından alınan geri bildirimlerin bu zorlukların aşılmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmesini, rehberlik desteğiyle yapılandırılmış deneyimler yaşamasını ve öğretmenlik rolleriyle erken dönemde tanışmasını destekleyen modellerin etkili olduğunu gösteren alanyazındaki bazı çalışmalarla (Darling-Hammond, 2006; Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2009;) da örtüşmektedir. Örneğin Grossman ve arkadaşları (2009), uygulamalı öğrenmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini daha derinlemesine yapılandırmalarına imkân tanıdığını vurgularken; Darling-Hammond (2006), güçlü klinik uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinde ve tutumlarında anlamlı gelişmeler sağladığını belirtmektedir.

Bu bağlamda, araştırmada geliştirilen AÖÜ modelinin, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutum boyutlarında mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinin sistemli, sahaya yakın ve iş birliğine dayalı bir biçimde yürütülmesi, öğretmen adaylarının hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini desteklemiştir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama temelli ve yapılandırılmış modellerin daha fazla yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin göstergeleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Aşamalı Öğretmenlik Uygulamaları etkinliklerine katılan adayların mesleki gelişim açısından daha ileri düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle uygulama öncesinde gerçekleştirilen bilgilendirme toplantıları, grup çalışmaları ve öğretim elemanları tarafından sağlanan sürekli yönlendirmeler, öğretmen adaylarının mesleki

özgüvenlerini artırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının uygulama sürecine daha hazırlıklı başlamalarının, süreçten elde ettikleri kazanımları da artırdığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının;

- Sistemli ve sürekli geri bildirim aldıkları, bu sayede eksikliklerini daha kısa sürede fark ettikleri,
- Ders planlama, materyal hazırlama ve sınıf yönetimi konularında daha başarılı oldukları,
- Öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet duygularının daha yüksek olduğu,
- Sınıf içi etkileşim becerilerinin geliştiği ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurabildikleri,
- Topluluk önünde konuşma kaygılarının azaldığı ve özgüvenlerinin arttığı belirlenmiştir.

Buna karşılık, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ders planlama, materyal hazırlama, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkileşim gibi konularda daha fazla zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu gruptaki öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından yeterli düzeyde geri bildirim alamadıkları ifade edilmiştir. Bu bulgu, Koçyiğit, Erdem ve Eğmir'in (2020) öğretmen adaylarının uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerini ele aldığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tüm bu veriler, öğretmenlik uygulamalarının sistematik ve yapılandırılmış bir biçimde yürütülmesinin mesleki gelişimi desteklemede önemli bir faktör olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının meslek kanunu ve hukuki bilgi eksikliği yaşamalarıdır. Deney ve kontrol grubundaki tüm adaylar, öğretmenlik mesleğine yönelik yasal düzenlemeler ve mesleki mevzuat hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerinde mesleki mevzuata yönelik derslerin ve eğitimlerin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalı analizine göre, Aşamalı Öğretmenlik Uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmada etkili bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutum alanlarında anlamlı gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Bununla

birlikte, öğretmen adaylarının mesleki mevzuat bilgisi eksikliği, uygulama süresinin artırılması gerekliliği ve bazı öğretim süreçlerine daha fazla destek sağlanması gibi konular, üzerinde durulması gereken alanlar olarak öne çıkmaktadır.

5.1.3. Uygulama Süreci Sonunda Deney Grubu ile Kontrol Grubu İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında, uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin sonuçları öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve araştırmacı gözlem notları kapsamında ayrı başlıklar hâlinde ortaya konularak alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak sunulmuştur.

5.1.3.1. İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Mesleki Gelişim Düzeyleri

Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri, öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde anlamlı kazanımlar elde ettiklerini; buna karşılık kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise daha sınırlı gelişim yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın öne çıkan başlıca sonuçlarından biri AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sağladığı katkı yönündedir. Deney grubundaki öğretmen adayları, sürecin başında zorlanmalar yaşamış olsa da süreç ilerledikçe özgüvenlerinin arttığını ve kaygılarının azaldığını ifade etmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adayları ise deney grubuna kıyasla daha fazla zorluk yaşamış, ders planlama, materyal hazırlama ve sınıf yönetimi konularında yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğretmen adayları, AÖÜ etkinlikleri sayesinde özellikle planlama, zaman yönetimi, sınıf içi etkileşim ve özgüven alanlarında önemli gelişmeler yaşadıklarını, kaygılarının azaldığını ve öğrenciyle kolay iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, özellikle ders planlama, materyal hazırlama ve sınıf yönetimi, öğrenciyle iletişim kurma gibi konularda daha fazla güçlük yaşadığı, yeterli algılarının düşük olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen

bulgulara ilişkin bu sonuç Çelik ve Gül'ün (2018) çalışmasında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Uygulama öğretim elemanlarından ve akranlardan alınan düzenli dönütlerin bu gelişimi desteklediği, sürecin yapılandırılmış olması sayesinde uygulama sürecine daha etkin katılım sağlandığı vurgulanmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuç, uygulama sürecinde yapılandırılmış ve rehberlik edilen modellerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklediğine işaret eden alanyazınla uyumludur (Darling-Hammond, 2006; Grossman ve ark., 2009). Özellikle planlama ve uygulama aşamalarında yaşanan özgüven artışı ve kaygı azalması, deneyim temelli öğrenmenin öğretmen adayları üzerinde olumlu psikolojik etkiler yarattığını göstermektedir (Feiman-Nemser, 2001).

Deney grubu öğretmen adaylarından elde edilen bir sonuç da akran dönütlerinin uygulama sürecinde yararlı olduğu sonucudur. Araştırma bulgularından elde edilen bu sonuç Atmış'ın (2013) akran iş birliğinin öğretmen adaylarının mesleki gelişime katkısı olduğu sonucuyla benzeşmektedir. Ayrıca Clarke (2004) ile Atmış'ın (2013) çalışmalarında da ifade edildiği gibi, akran desteği ve yapılandırılmış dönüt süreci mesleki gelişimi destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Deney grubuna sağlanan sistematik geri bildirim mekanizmalarının ve akran iş birliğinin, adayların mesleki farkındalıklarını artırdığı, özellikle materyal kullanımı ve ders içeriklerini günlük yaşamla ilişkilendirme noktasında gelişim sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Smith ve Levitt'in (2018) dönütlerin öğretmen adaylarının öz farkındalık ve özgüven gelişiminde kritik rol oynadığına ilişkin bulgularını desteklemektedir. Öte yandan kontrol grubundaki öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde uygulama öğretmenlerinden yeteri kadar dönüt alınamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Yılmaz ve Özçakmak'ın (2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi, sırası ve sonrasında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinden ders planlama, materyal hazırlama, sınıf yönetimi ve zaman kullanımı gibi mesleki becerilerde yeterli dönütleri almamaları yönünde olmuştur. Bu sonuç, Bulunuz ve Bulunuz (2016) tarafından yürütülen öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları kapsamındaki

öğretmen adaylarının yeterli dönüt almadığı sonucu ve Gündoğdu, Coşkun, Albez ve Bay'ın (2010) öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından yeterli dönüt alamadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların çoğu, uygulamanın sınırlı süreli ve düzensiz yürütülmesi nedeniyle mesleki gelişimlerinin desteklenmediğini ifade etmiştir. Çalışmada ortaya çıkan öğretmenlik uygulaması sürecinin plansız ve yüzeysel yürütülmesinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada yetersiz kaldığını gösteren bu sonuç bazı araştırmaların (Koçyiğit, Erdem & Eğmir, 2020; Şimşek & Yıldırım, 2020) sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Her iki gruptan öğretmen adayları da ders süresinin sınırlı olduğunu ve uygulama süresinin artırılması gerektiğini vurgulamış, haftada bir gün uygulamanın yetersiz kaldığını, meslekle daha iç içe olacak şekilde yapılandırılmış, uzun süreli uygulamaların gerekliliğini ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Türkiye’de yürütülmüş çoğu çalışmaların (Avcı, 2018; Caner, 2018; Coşkun, 2020; Göçer, 2025; Kubilay ve Sipahioğlu, 2022; Şahin ve Kartal, 2013) sonuçlarında da ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Finlandiya gibi öğretmen eğitiminin uygulama ağırlıklı yürütüldüğü sistemlerle de desteklendiği görülmektedir (Sahlberg, 2011).

Odak grup görüşmeleri, uygulama sürecinin öğretmen adayları açısından genel olarak olumlu bir deneyim olduğunu ortaya koyarken; uygulama süresinin kısalığı, maddi destek eksikliği, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamaların yetersizliği gibi eksiklikleri de vurgulamıştır. Bu bulgular, alanyazındaki çoğu çalışmanın (Bay, Şeker ve Alisinanoğlu, 2020; Clement, 2019; Parker, 2008; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Yıldırım, 2018; Yakar, Uzun ve Tekerek, 2021)’un uzun süreli uygulamaların öğretmen adaylarının gelişimine olumlu katkı sağladığı yönündeki sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki dengenin sağlanamaması da dikkat çeken bir başka sonuçtur. Öğretmen adaylarının, sınıfta karşılaştıkları gerçek durumların, kuramsal bilgilerle tam olarak çözülemediğini, yaratıcılık ve esnekliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri Miller ve Brown’un (2017) ve Sünkür Çakmak’ın (2019) kuramsal bilginin uygulamayla daha bütüncül biçimde harmanlanmasına yönelik sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlardan biri de uygulama okulundaki gerçek durumla başa çıkma temasındaki özel gereksinimli öğrencilerle ilgili ortaya çıkmıştır. Çalışmada, uygulama okulundaki özel gereksinimli öğrencilere yaklaşım konusunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının fakültede kuramsal aldıkları derslerin uygulama okulundaki sınıflarda bulunan özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilere yaklaşımı konusunda destek olmadığı sonucudur. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili birtakım zorluklar yaşadığına ilişkin bu sonuç Akhan ve Kaymak (2021) tarafından yürütülen çalışmanın öğretmen adaylarının “kaynaştırma öğrencilerine yardım etme” gibi konularda kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak, Reeves, Giles ve Johnson (2019) tarafından yürütülen araştırma bulguları öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun fakültedeki ders içeriklerinin sahada etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bu sonuç Reeves ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir. Bu durum farklı ülkelerdeki kuramsal ve uygulamalı ders niteliğinin farklılaştığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Uygulama sürecinde yaşanan deneyim eksikliği, yalnızca mesleki beceri gelişimini değil, aynı zamanda mesleki aidiyet ve motivasyonu da olumsuz etkileyebilmektedir. Deney grubundaki adayların sürece aktif katılımı, yapılandırılmış destek ve geri bildirimle desteklenmiş bir öğrenme ortamında gelişim göstermeleri, uygulama temelli modellerin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının ortak bir biçimde mesleki mevzuat konularında yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlik meslek kanunu, okul prosedürleri, özlük hakları gibi konularda bilgi eksikliği dikkat çekmiş; bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında mevzuat bilgisine yönelik derslerin sayıca artırılması ve içeriğinin zenginleştirilmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir (Akhan & Kaymak, 2021; İnal & Büyükyavuz, 2013).

5.1.3.2. Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, uygulama öğretmenlerinden elde edilen nitel veriler, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının mesleki gelişim düzeylerini farklı açılardan değerlendirme imkânı sunmuştur. Bu durum, deney grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırılmış uygulama süreci içerisinde daha fazla mesleki kazanım elde ettiklerini; buna karşılık kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise çeşitli alanlarda gelişim ihtiyaçlarının sürdüğünü göstermektedir.

Deney grubuna rehberlik eden uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı, sınıf yönetimi, iletişim, ölçme-değerlendirme ve zaman yönetimi gibi boyutlarda süreç içinde anlamlı ilerlemeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle oyun tabanlı öğrenme, çoklu zekâyâ dayalı etkinlikler ve öğrenci merkezli öğretim tekniklerinin kullanımı, adayların öğretim yeterliklerinin gelişimini desteklemiştir. Bu bulgu, öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmış biçimde yürütülmesinin öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirdiğine işaret eden önceki çalışmalarla da uyumludur (Darling-Hammond, 2006; Grossman et al., 2009; Zeichner, 2010).

Bununla birlikte, deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki mevzuat ve yönetmelik bilgisi konusunda yetersizlik yaşadığı, bu alanın öğretmen yetiştirme programlarında geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum, Feiman-Nemser'in (2001) vurguladığı gibi, öğretmenlik mesleğinin yalnızca sınıf içi becerilerle değil, mesleki yasal sorumluluklarla da şekillendiğini gösteren önemli bir bulgudur.

Kontrol grubunun uygulama öğretmenleri ise öğretmen adaylarının alan bilgisi açısından genel olarak yeterli olduklarını belirtmekle birlikte; yaratıcı yöntem kullanımı, materyal hazırlama, konuları yaşamla ilişkilendirme, ölçme araçlarını uygun seçme, sınıf yönetimi ve sözel olmayan iletişim gibi alanlarda geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle ders kitabı bağımlılığı ve gözlem günlerinde farklı yöntemlerin tercih edilmesi gibi durumlar, uygulama sürecinin bütünselliği ve sürdürülebilirliği açısından dikkat çekici sınırlılıklar olarak değerlendirilmiştir.

Her iki grup için ortak vurgulardan biri, öğretmen adaylarının uygulama sürecinin ilk haftalarında zaman yönetimi ve sınıf yönetimi gibi alanlarda güçlük

yaşadığı, ancak süreç sonunda bu becerilerde gelişme sağladıkları yönündedir. Sınıf yönetimi konusunda elde edilen bu sonuç Tonga ve Tantekin Erden (2021)'in çalışmasındaki sonuç ile örtüşmekte olup, uygulama temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede zamana yayılan bir süreç olduğunu desteklemektedir (Korthagen, 2010).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların işaret ettiği noktalardan birisi de kuramsal bilginin uygulama ile bütünleşmesini temel alan uygulama ağırlıklı öğretim anlayışının uygulamaya daha güçlü biçimde yansması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın ortaya çıkardığı bu sonuç uygulama ağırlıklı öğretim anlayışını savunan Cochran-Smith ve Lytle'in (2009) çalışmasının sonucuyla uyumludur.

Sonuç olarak, uygulama öğretmenlerinin gözlemleri, deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırılmış uygulama süreci içinde daha nitelikli mesleki gelişim gösterdiğini; buna karşılık kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise desteğe ve yönlendirmeye daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama sürecinin süreklilik, rehberlik ve sistematik yapı ilkeleri doğrultusunda yeniden tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.1.3.3. Araştırmacı Gözlemlerine Göre İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna cevap aranması amacıyla, öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde sergiledikleri mesleki gelişim, araştırmacı gözlemleri temelinde “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun uygulama süreci boyunca mesleki yeterliklerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Mesleki Bilgi açısından öğretmen adaylarının genel olarak alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterliklerinde süreci “Yeterli” düzeyde tamamladıkları, hatta sürecin ilerleyen haftalarında bazı adayların “Çok İyi” düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte, mevzuat bilgisi konusunda neredeyse tüm adayların sürece “Eksik” seviyede başladıkları ve yalnızca bazı adayların son haftalarda bu alanda gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine ilişkin yasal çerçevenin öğretmen adaylarına daha sistemli biçimde kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Buldu, 2014; YÖK, 2018).

Mesleki Beceri alanında ise öğretmen adaylarının uygulamanın başında planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretim sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinde eksiklikler yaşadıkları, ancak süreç içinde özellikle 6. haftadan sonra bu alanlarda belirgin gelişmeler gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu gelişim çizgisi, kuramsal bilgi ile uygulama arasında kurulan bağın zamanla öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini pekiştirdiğini göstermektedir (Darling-Hammond, 2006; Karataş, 2020; Şahin ve Kartal, 2013). Özellikle farklı öğrenen ihtiyaçlarını dikkate alma, özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık ve üst düzey bilişsel becerileri destekleyici etkinlikler oluşturma konularında sürecin ortalarından itibaren gelişim gözlenmesi, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirme yaklaşımlarına yönelik bilgi ve becerilerini artırmaları gerektiğini göstermektedir (Tomlinson, 2014).

Tutum ve Değerler boyutunda ise adayların iletişim, empati, öğrenciye değer verme ve demokratik sınıf ortamı oluşturma gibi alanlarda sürecin başından itibaren güçlü bir profil sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının bireysel tutumlarının ve mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bazı öğretmen adaylarının iletişim, iş birliği ve meslektaşlarla profesyonel dayanışma alanlarında daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Alanyazında bu tür tutumların öğretmenlik mesleğinde uzun vadeli başarı için kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır (Day & Gu, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uygulama süreci boyunca hem mesleki bilgi ve becerilerinde hem de tutum ve değerler açısından gözle görülür bir gelişim göstermiştir. Ancak özellikle mevzuat bilgisi, bireysel farklılıklara duyarlılık, ölçme-değerlendirme çeşitliliği ve ailelerle iş birliği gibi alanlar, öğretmen eğitim programlarında daha fazla yer verilmesi gereken başlıklar olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgulardan elde edilen sonuç AÖÜ etkinlikleri doğrultusunda, öğretmenlik uygulaması süreçlerinde daha yapılandırılmış geri bildirim mekanizmalarının kullanılarak, bireyselleştirilmiş mentorluk desteği sayesinde çağdaş öğretim stratejileri üzerine odaklanılmıştır.

Araştırma bulguları kapsamında elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının, uygulama sürecinde mesleki bilgi ve mesleki beceri ve tutum ve değerlere ilişkin yeterliklerine ek olarak topluluk önünde konuşma, öz güven kazanımı ve sosyal

beceriler gibi alanlarda da olumlu tecrübe kazandıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uygulama okuluna ulaşım gibi pratik sorunlar ve destek eksikliklerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Sonuç olarak, AÖÜ etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine anlamlı katkılar sunan etkili bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Ek olarak, bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, 2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öngördüğü meslek standartları ile de ilişkilendirilmiştir. Milli Eğitim Akademisi'nin sunması planlanan uygulamalı eğitim programlarının, adayların bireysel yeterliklerini geliştirmeye yönelik yapısıyla, araştırmada tespit edilen eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda yürütülen sistematik değerlendirme süreçleri ve kariyer gelişim odaklı yapı, öğretmenlik mesleğine yönelik profesyonelleşme çabalarının sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadır (MEB, 2024).

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler öğretmen adaylarının daha etkili bir şekilde mesleki yeterlik kazanmalarına katkı sağlayacak stratejiler sunmaktadır. Aynı zamanda, uygulama süreçlerinin geliştirilmesi için önemli bir yol haritası oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak, aşamalı öğretmenlik uygulamalarının etkisini daha da artırmak için şu önerilerde bulunulabilir:

Çalışma bulguları ve tartışmalar doğrultusunda, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama süreçleri ile edinecekleri mesleki gelişimlerini de desteklemek için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Elde edilen bulgular öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama süresinin az olduğunu göstermiştir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan daha fazla uygulamaya dönük deneyim kazanması için lisans programlarındaki derslerin içeriği uygulamalar ile zenginleştirilmeli ve öğretmenlik uygulama süresi uzatılmalıdır. Öğretmen adaylarının başka ülkelerdeki uygulamalarda olduğu gibi öğretmenlik uygulaması sürecinde haftanın her günü uygulama okullarında bulunmaları yönünde bir düzenleme onların mesleki becerilerin gelişimini destekleyebilir.

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının kuramsal ve uygulamaya ilişkin beceri ve bilgi entegrasyonunda eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca verilen kuramsal dersler, pratik uygulamalarla daha etkin bir şekilde desteklenmelidir. Bu kapsamda, sürecin nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi amacıyla gerek lisans programlarında ders veren öğretim elemanları ile gerekse uygulama okullarında görev yapan uygulama öğretmenleri ile iş birliği içinde yeni saha çalışmaları yapılabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının mesleki mevzuat ve hukuki bilgi eğitimi bağlamında eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlik meslek kanunu ve yönetmelikler hakkında bilgi eksiklikleri gidermek için özel modüller ya da dersler tasarlanması önerilebilir.

Çalışmadan elde edilen bulguların ortaya çıkardığı bir başka sonuç ise öğretmenlik uygulaması sürecinde gerek uygulama öğretmeni gerek uygulama öğretim elemanından gerekse akranlardan alınan dönütlerin yetersiz kaldığıdır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması sürecinde AÖÜ etkinliklerinde olduğu gibi bir dönüt mekanizmalarının geliştirilmesi yönünde adımlar atılması bu çalışmanın bir başka önerisi olarak değerlendirilebilir. Akran ve öğretim elemanlarından alınan geri bildirimlerin sistematik hâle getirilmesi, mesleki gelişim süreçlerini destekleyebilir. Bu doğrultuda dönütlerin kalıcılığı da göz önüne alınarak çevrimiçi platformlar veya geri bildirim formlarının kullanılması dönüt mekanizmalarının uygulanması açısından faydalı olabilir.

Çalışma bulgularından elde edilen bir başka sonuç da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde maddi ve lojistik desteğe ihtiyaç duydukları bulgusudur. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince karşılaştıkları maddi zorlukları en aza indirmek ve motivasyonlarını artırmak için öğretmen adaylarına ulaşım ve materyal desteği sağlanması önerilebilir.

Çalışmanın bir başka bulgusu da öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve zaman planlaması bağlamında sorunlar yaşadıklarıdır. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve zaman planlama becerilerini desteklemek amacıyla gerek lisans eğitimlerinde gerekse öğretmenlik uygulaması sürecinde ek eğitim ve rehberlik sağlanması önerilebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının materyal geliştirme bağlamında da eksiklikleri olduğudur. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarına, sınıf seviyesine uygun ve yaratıcı materyal hazırlama becerileri kazandırılması için gerek lisans eğitimlerinde gerekse öğretmenlik uygulaması sürecinde rehberlik edici uygulamaların geliştirilmesi önerilebilir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

AÖÜ etkinliklerinin İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişimine yönelik etkilerinin incelenmesi amacıyla desenlenen bu çalışma nispeten kısa sürede gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla gelecekteki araştırmalar, AÖÜ etkinliklerinin uzun dönemli uygulamada nasıl bir etki yaptığının belirlenmesi için öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra da mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisinin olup olmadığı incelenebilir.

Bu çalışma sadece AÖÜ etkinliklerinin öğretmen adaylarının meslek yeterlikleri üzerine etkisini incelemeye odaklanmıştır. İleriki çalışmalar AÖÜ etkinliklerinin, diğer öğretmenlik uygulama yaklaşımlarıyla (mentorluk veya proje temelli öğrenme gibi) karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada çağın önemli bir unsuru olan teknolojinin uygulama sürecine etkileri üzerine yoğunlaşılmamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda dijital ve teknolojik araçların İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki yeterliklerinin gelişimindeki etkisinin özel olarak incelenmesi önerilebilir.

Öğretmenlik yetkinliklerinin önemli bir boyutu da toplumdaki kültürel yaklaşımlarla ilgili özellikler göstermektedir. Farklı kültürel bağlamlarda yapılan öğretmenlik uygulama çalışmaları, adayların mesleki farkındalığının çeşitliliğini anlamak için önemlidir. Bu bağlamda yapılacak yeni çalışmalar öğretmenlik yeterliklerinde kültürel farklılıkların etkisini inceleyebilir.

5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

İngilizce öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal dersler, pratik uygulamalarla daha etkin bir şekilde desteklenmeli; programlarda öğretmenlik uygulaması benzeri saha çalışmalarının oranı artırılmalıdır.

Öğretmenlik uygulamasında İngilizce öğretmen adaylarının en çok ihtiyaç duyduğu desteğin sistematik ve sürekli geri bildirim mekanizmaları olduğu bulgusundan hareketle öğretmen adaylarına çevrimiçi platformlar veya geri bildirim formları geliştirilerek bu konuda destek sağlanabilir.

Öğretmen adaylarına uygulama süreci boyunca uygulama okullarına ulaşım ve materyal temini gibi alanlarda destek verilmesi planlanmalı ve bu yönde girişimler yapılmalıdır.

Öğretmen adaylarına yönelik meslek kanunu ve yönetmelik bilgisi eğitimlerinin eksik kaldığı bu çalışmanın bulguları arasındadır. Bu doğrultuda lisans programlarında hâlihazırda bu içerikte yürütülen derslerin içeriklerinin gözden geçirilmesi ve gerektiği durumlarda programlara ek derslerin konulması sağlanmalıdır.

İngilizce öğretmen adaylarının eksiklik hissettiği bir başka konu ise sınıf yönetimi ve materyal geliştirme bağlamında aldıkları eğitimlerin uygulamada çok yetersiz kalmasıdır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve materyal geliştirme becerilerini geliştirmek için gerek lisans programlarında gerekse öğretmenlik uygulama sürecinde rehberlik ve eğitim programları sunulmalıdır.

AÖÜ etkinliklerindeki her aşamadan sonra yapılan değerlendirmelerin katkı sağladığı sonucunu dikkate alarak, öğretmenlik uygulaması etkinliklerinde her aşamadan sonra değerlendirme yapılması öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğinin artırılması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abbasioğlu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Adıyaman Doğan, T. (2020). *İngilizce öğretmen adaylarının mesleki bilgi tabanında algılanan öz-değerlendirme ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akçaoğlu, M. Ö., Külekçi, E., & Dirlik, E. M. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından meslek bilgisi derslerinin gereklilik düzeyi ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 545-566. <https://doi.org/10.18009/jcer.739602>
- Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2024). *Öğretmenlik uygulaması I-II kılavuzu*. <https://shorturl.at/vFUBa>
- Akgül, E., Ezmeci, F., & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının "öğretmenlik uygulaması" sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 167-184. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.701585>
- Akgül, P. & Aydoğan, Y. (2024). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2281-2308. <https://doi.org/10.17152/gefad.1442678>
- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik özyeterlilik inançlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 563-573. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.11424>
- Aktaş, K. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Akyıldız, S., Altun, T., & Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 117-131. <https://doi.org/10.21733/ibad.655108>
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem A Yayıncılık.
- Alegado, P. J. E. & Soe, H. Y. (2021). A comparative analysis of the effects of mentoring among participating countries in 2013 and 2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS). *International Journal of Research Studies in Education*, 10(5), 45-59. <http://dx.doi.org/10.5861/ijrse.2021.5077>
- Alkan, A. (2019). *Fakülte-okul iş birliği kapsamındaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi* [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: 'Öğretmenlik uygulaması'. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2 (1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yjer/issue/65843/1025623>
- Altın, H. (2011). Osmanlının son döneminde muallim okulları dışındaki öğretmen yetiştiren kurumlara genel bir bakış. *Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/45263/566903>
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251- 274. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>

- Aslanargun, E., Kılıç, A., & Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik etme düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82655>
- Atmış, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 45-58.
- Aubusson, P. J., Buchanan, J. D., Schuck, S. R., & Russell, T. (2008). Making sense of teaching through shared observation and conversation. In *International Conference on Self-study of Teacher Education practices*. Self-study of teacher education practices special interest group.
- Avcı, B. (2018). *Türkiye, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aygüneş, A., Mirzeoğlu, A. D., & Güneş, B. (2022). Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin paydaş görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 271-292. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064915>
- Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484>
- Ayvacı, H. Ş., Özbek D., & Bülbül, S. (2019) Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 57-66. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-487564>
- Baskın, S., & Gedikli, Z. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 767-801. <http://doi.org/10.33400/kuje.1430874>
- Baş, H., & Nural, E. (2023). Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin

- değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46.
<https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Başaran, Y. K. (2024). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Başkan, G. A. (2001). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili gelişmeler. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 10–19.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin gelişimi*. Anı Yayıncılık.
- Bingham, A.J., & Witkowsky, P. (2022). Qualitative analysis: Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133-146) içinde. SAGE Publications.
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A. C., & Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum—A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104619.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bozyiğit, E. (2021). *İngilizce öğretmeni eğitimcisi adayları için önerilen bir meslek gelişim eğitim programı: bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Brysbaert, M. (2019). How many participants do we have to include in properly powered experiments? A tutorial of power analysis with reference tables. *Journal of Cognition*, 2(1): 16, pp. 1–38. DOI: <https://doi.org/10.5334/joc.72>

- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik danışmanlık modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-429.
- Caires S, Almeida L & Vieira D. (2012) Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal Of Teacher Education*, 35 (2): 163-178.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Caner, H. N. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cengiz, C. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi: öğretmen adaylarının bakış açısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (39), 48-62.
- Chaaban, Y., Wang, L. & Du, X. (2021). Mentoring approaches and opportunities for learning to teach: a comparative study of the practicum experience in Lebanon and China. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 136-161.
- Clarke, A. & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103026.
- Clarke, M. (2004). Reconceptualising mentoring: Reflections by an early career researcher. *Issues in Educational Research*, 14(2), 121-143.
- Clements, P. (2019). Preservice teachers' narratives of practicum. *Diversity and inclusion. Tokyo: JALT*. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2018-10>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cohen, L., Mannion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Taylor & Francis Group.

- Commission of the European Communities (2007, 3 August). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the quality of teacher education*. COM (2007) 392 final. Brussels Commission. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralt-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104478.
- Coşkun, M. K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul uygulaması dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 45-61.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Coşkun Şimşek, M., & Dinçol Özgür, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmeleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (239), 1543-1574.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Cüçük, E. (2016). Sınıf öğretmenlerinin lisans öğreniminde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi eğitiminin meslek hayatlarındaki etkililiğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 33(33), 523-543.
- Çelik, Y & Gül, İ (2018) Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6 (2): 81-103.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>

- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adayların yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Pegem akademi.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Demircan, İ. (1988). *Osmanlı Eğitim Sistemi ve Türk Eğitimine Etkileri*. Düşün Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1991). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2014). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- Deniz, S., Şahin, N. (2006). The restructuring process of teacher training system in Turkey: A model of teacher training based on post-graduate education (PGCE). *Journal of Social Sciences* 2 (1): 21-26.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Sarı, M., Akkuş, M., Aybek, B., Sadık, F. & Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen

- eğitiminde model arayışı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 1-21.
- Ekin, A., & Susam, E. (2023). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 56-71.
- Eraslan, A. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayınevi.
- Evcı, B., Evcı, A., Arısan, G., & Gerçek, A. (2024). Öğretmen istihdam biçimleri: Ücretli öğretmenlik. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 286-296.
- Ezer, F. (2020). Köy enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786-1804.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fırat, Z., S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Mac Graw Hill, Inc.
- García-Noblejas, B. P., Barceló-Cerdá, M. L., Rodríguez-Gómez, I., & López-Gómez, E. (2023). Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching Practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242-257.
- Gebhard, J. (2009). The practicum. İçinde A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 250–258). Cambridge University Press.

- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1601-1636.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1149-1164.
- Göçer, A. (2025). Meslek öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin önemi ve işlevleri üzerine aday öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 121-141.
- 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.
- Gözüyeşil, E. (2018). *Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programının öğretmenlik uygulamaları açısından karşılaştırılması* [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Graves S. (2010). Mentoring pre-service teachers: A case study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 14-20.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gündoğdu, K., Bay, E., Coşkun, Z. S., & Albez, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-67.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları.
- Hagenauer, G., Waber, J. & de Zordo, L. (2021). She never actually let you walk into a trap: Exploring relational turning point events in the mentor–mentee relationship in the practicum. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876155>

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G., & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research papers in education*, 23(4), 407-433.
- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119. DOI: 10.12973/eu-jer.2.3.107
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İlhan, A. (2004). 21. yy'da Öğretmenlik Yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- İnal, S., & Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitime yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 221-233.
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 199-208.
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum—according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 1-19.
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y., & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 968513.
- Kadınsah, E., Seçkin, B., Coşkun, D., & Coşkun, B. P. (2023). OECD ülkelerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen eğitiminin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 3(1), 12-28.

- Kara, D. A. (2012). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, H. T. (2024). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.
- Karabulut, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 242-255. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073900>
- Karadaş, H., & Ökmen, H. (2025). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların kaynağına ilişkin bir analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 408-428.
- Karaoğlu, S. (2024). Okul öncesi öğretmen adayları perspektifinden öğretmenlik uygulaması dersinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(22), 160-173.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Electronic Journal of Education Science*, 9 (17), 39-56.
- Kavanoz, S. (2016). Unveiling pre-service language teachers' conceptualizations of teachers of English through metaphors. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 18-32. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1690>
- Kavcar, C. (2002). *Türk Eğitim Tarihi: Osmanlı Dönemi*. Ömer Yayıncılık.
- Keçici, S. Erben (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2011(34), 117-132.
- Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 27-43.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet*

- International Journal of Education*, 9(3), 774-799.
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.651639>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kotthoff, H. G., & Terhart, E. (2013). New solutions to old problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73- 92.
- Köse, E. & Caner, H. N. (2022). 2015-2020 yılları arasında öğretmenlik uygulaması dersi üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalara ilişkin içerik analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1221-1267.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/69091/927275>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119.
<https://doi.org/10.55661/jnate/1077577>
- Küçüköğlu, A., & Kızıldaş, E. (2012). A comparison of preschool teacher training programs in the UK, Germany, France, Italy, Russia and Turkey. *Elementary Education Online*, 11(3), 660-670. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/3822>
- Külekçi, E., & Bulut, L. (2010, November). Türkiye ve ABD’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. In *International conference on new trends in education and their implications* (pp. 11-13).
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology*, <https://doi.org/10.1080/13548500410001721891>
- McGee, J., Ferrier-Kerr, J. & Miller, T. (December, 2001). Student teachers’ initial perceptions about the role and the professional and personal qualities of associate

teachers. Paper presented at the New Zealand Association for Research in Education Annual Conference, Christchurch, New Zealand.

MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

https://www.meb.gov.tr/arama_sonuc.php?q=2006+%C3%B6%C4%9Fretmenlik+mesle%C4%9Fi+yeterlikleri

MEB (2017a). *2017-2023 öğretmen strateji belgesi*.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

MEB (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

MEB (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>

MEB (2024). *Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Milli Eğitim Akademisi Programları*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’ da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 859-878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5916>

Miller, K., & Brown, A. (2017). Bridging the gap between theory and practice in teacher education. *Teacher Development*, 21(4), 564–580.

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 81(2729), 2000-2046.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/06104800_YYretmenlik_UygulamasY_YYnergesi-haziran-2018.pdf

Millî Eğitim Vakfı (MEV). (2017). *Nitelikli öğretmen yetiştirme sunumu*.

https://mev.org.tr/static/upload/publish/2017_sunum_kitapcik.pdf

- Nayman, K. (2020). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 309-319.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. H. (1994). *Psy-chometric theory* (2nd ed.). New York:McGraw-Hill.
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic medicine*, 89(9), 1245-1251.
- Okumuş, A. (2021). *Pre-service EFL teachers' perceptions and self-efficacy of augmented reality technology: A mixed-method study* [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oldfield, M. (2016). Unequal sample sizes and the use of larger control groups pertaining to power of a study. *Dstl* 1(1).
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/1111_5355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Özer, S. & Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies- Education*, 16(2), 1049-1068. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48147>
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Öztürk, C. (2005). Cumhuriyet Döneminde ilköğretim ve genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma. *V. Türk Kültürü Kongresi-*

Cumhuriyetten Günüümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Eğitim, 4, 31-62.

Öztürk, F., & Ahmet, I. (2020). İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının etkinlik uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 371-382.*

Paakkari, L., Tynjälä, P., Torppa, M., Villberg, J., & Kannas, L. (2015). The development and alignment of pedagogical conceptions of health education. *Teaching and Teacher Education, 49, 11-21.*
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.005>

Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching, 41(2), 180-202.*

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesinin yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (23): 132-139.*

Pardo, R., García-Pérez, D., & Panadero, E. (2024). Shaping the assessors of tomorrow: How practicum experiences develop assessment literacy in secondary education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 152, 104798.*

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System, 29(2), 177-195.*

Polat, K., Türk, G. E., & Özgül, D. A. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul, fakülte ve öğretmen adayı boyutlarında incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education, 1(2), 129-147.*

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis.* Routledge.

Reeves, L. M., Giles, R. M., & Johnson, T. (2019). Exploring preservice teachers' perceptions of preparedness to teach students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 112, 129.*

- Richards, J. C. (1994). Teacher thinking and foreign language teaching. *The Language Teacher*, 18(8), 31-34. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667169>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge university press.
- Richards J.C., & Lockhart C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. CUP.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *REL C Journal*, 41(2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Riniolo, T. C. (1999). Using a large control group for statistical comparison: Evaluation of a between-groups median test. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 75–88. <http://www.jstor.org/stable/20152616>
- Rubin, A., & Babbie, E. R. (2007). *Research Methods for Social Work*. Brooks/Cole.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Salihoğlu, U. M. (2012). Pre-service English language teacher education: “The Turkish case”. *Contemporary online language education journal*, 2(1), 151-168.
- Sarıçelik, K. (2024). İstanbul’da sıbyan mektebi muallimlerini modern eğitim sistemine katma çabaları (1868-1885). *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 606-620.
- Sarıoğlu, H., Özdemir, M., & Yetim, F. (2005). Mesleki eğitim fakültesi el sanatları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 79-87.
- Schleicher, A (2018). World Class: How to build a 21st-century school system, *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Seçer, İ., Halmatov, S. & Gençdoğan (2013). Duygusal tepkisellik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 77-89.

- Seçer, Z., eliköz, N. & Kayılı, A. G. G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Senemoğlu, N. (1993). A study on initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9).
- Smith, M., & Levitt, R. (2018). Feedback and reflection in initial teacher training. *Education and Teaching Journal*, 16(1), 33–47
- Sohrabi, A., & Soodmand Afshar, H. (2025). A Comparison of Presevice Teachers and Stakeholders' Perception of ELT Practicum at Farhangian University. *Journal of English Language Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.22034/elt.2025.65095.2728>
- Sowell, M. (2017) Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 9(4), 129-134. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2017.1321905>
- Sünkür akmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/46451/525322>
- Şahan, H. & Şahin, . (2024). Öğretim üyelerinin görüşlerine göre 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 10, (6), 987-995. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12592706>
- Şahin, M.G., ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi alışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Şahin, ., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179. <https://doi.org/10.12780/UUSBD143>

- Şimşek, P., & Yıldırım, A. (2020). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(1), 51-74. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.004>
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>
- Şirin, E. F., & Cesur, K. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 10(1), 1-10.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108689>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Telci, A. (2009) Rusya eğitim sistemi. A. Balcı (Ed). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* içinde (s.789-804) Pegem akademi.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- Tonga, F. E., & Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Topal, T. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6150-6166. <https://doi.org/10.26466/opus.825157>.
- Topu, F. B., Baydaş, Ö., Turan, Z., & Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojisi araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik önlemleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 110-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/4135/54285>

- Tressoldi, P. E. (2016). Prospective statistical power: Sample size recommendations for the Investigation of the main parapsychological phenomena. *Journal of Scientific Exploration*, 30(1). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2569839>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuncer, M. & Berkant, H. G. (2018) Öğretmen yetiştirme programının özellikleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz içinde* (s. 93-127). Pegem Akademi.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2024, 18 Ekim). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu* (Kanun No. 7528, Resmî Gazete, Sayı 32696). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*. https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara.
- Van Prooijen, J. W., & Van Der Kloot, W. A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and psychological measurement*, 61(5), 777-792. <https://doi.org/10.1177/00131640121971518>
- Wang, X. & Ji, X., (2020). Sample size estimation in clinical research: from randomized controlled trials to observational studies. *Chest*, 158(1), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.010>
- Yakar, Z. Y., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45. <https://doi.org/10.33206/mjss.767720>

- Yeşil, R. (2016). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 23–34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50255>
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(10.01), 1-23.
- Yıldırım, A. (2018). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 1–24. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s1m>
- Yılmaz, D. D. M., & Özçakmak, D. H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 127-136. <https://doi.org/10.14686/buefad.74149>
- Yılmaz, G. (2019). Öğretmenlik uygulamasında dönüt konusunda öğretmen adaylarının görüşleri [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- YÖK (1998). *YÖK Dünya Bankası fakülte-okul iş birliği kılavuzu*. Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. YÖK Yayını 2007-5
- YÖK (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Ons_oz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- YÖK. (1999). *Milli eğitimi geliştirme projesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. YÖK Yayınları.
- Yuan, R., & Lee, I. (2014). Understanding language teacher educators' professional experiences: An exploratory study in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 143-149. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-013-0117-6>
- Zeichner, K. (2010). University-based teacher education: Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based

teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zeybek, G. & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.

Zeytun, A. Ş., & Nuhoğlu, H. (2025). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik beklentilerinin analizi: Yüz yüze ve çevrim içi öğretim deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 386-415. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1515823>



EKLER

EK- 1 Araştırma İzni Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.12.2023-803443



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 14.12.2023
TOPLANTI SAYISI : 23
KARAR SAYISI : 555

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Erdoğan KÖSE**'nin danışmanlığını, **Halime Nuran CANER**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK-2 Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-20-94388054
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Halime Nuran CANER

15.01.2024

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzni ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Halime Nuran CANER'in "Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli araştırmasını İlimiz Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması olarak seçilen okullarda öğretmen adaylarına yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 29/12/2023 tarih ve 814902 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçen ilgi Genelge kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere İlimiz Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması olarak seçilen okullarda öğretmen adaylarına yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Salih KAYGUSUZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 18dd-2af2-3611-86b7-eea3 kodu ile teyit edilebilir.



EK-3 Araştırma Uygulama İzni

Cvrak Tarih ve Sayısı: 10.01.2024-032151



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-94591172
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Halime Nuran CANER

17.01.2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 29/12/2023 tarih ve 814902 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Halime Nuran CANER'in "Aşamalı Öğretmenlik Uygulanması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimini Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli araştırmasını İlimiz Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde bulunan İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulanması olarak seçilen okullarda öğretmen adaylarına yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 29/12/2023 tarih ve 814902 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (6 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 607f-e6c0-3b19-ba85-745d kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ehd7eK=55d3&eD=RSR15K.11V7&eS=837151> adresinden yapılabilir (PIN-73172)

EK- 4 Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.01.2024-837958



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-36380087-605-837958
Konu : Halime Nuran CANER Araştırma İzni

25.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Prof.Dr. Erdoğan KÖSE danışmanlığındaki 20195416002 numaralı öğrencisi Halime Nuran CANER'in "Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli araştırmasını uygulayabilme isteğine ilişkin Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 17.01.2024 tarih ve 94591172 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Ayrıca araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında başvuru sahibinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ekte örneği bulunan dilekçe ile Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Müdür

Ek: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Yazısı

Dağıtım:
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına
Sayın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS41KULDL2 Pin Kodu :58762

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BS41KULDL2&eS=837958>



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır...

EK-5 Odak Grup Görüşme Soruları (Deney Grubu)

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI (DENEY GRUBU)

Değerli Öğretmen Adayı,

“Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı bir doktora tez çalışmasına katılmaya davetlisiniz. Uygulama kalitesini artırmayı hedefleyen bu çalışma, bütüncül bir yaklaşımla öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin hangi düzeyde kazandığını ortaya koyacaktır. Öğretmenlik Uygulaması sürecinde, sizden bu ölçekte yer alan maddelere içten ve samimi yanıtlar vermeniz istenmektedir. Bu çalışmaya katılımınız çalışmanın bulgularına değerli katkılar sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen araştırmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

H. Nuran CANER

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Adres: Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

ANTALYA

1. Uygulama okulundaki derse hazırlık sürecinde herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Lütfen açıklayınız.
2. Fakültedeki ön hazırlık (ön uygulama) süreciniz, uygulama okulundaki uygulama sürecinize faydalı oldu mu? Lütfen açıklayınız.
3. Uygulama süreciniz boyunca, uygulama öğretim elemanınızdan yeterli dönüt-düzeltilme aldınız mı? Lütfen açıklayınız.
4. Uygulama süreciniz boyunca, akranlarınızdan yeterli dönüt-düzeltilme aldınız mı? Lütfen açıklayınız.
5. Uygulama süreciniz boyunca, uygulama öğretmeninizden yeterli dönüt-düzeltilme aldınız mı? Lütfen açıklayınız.
6. Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin öğretmenlik mesleği becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Hangi oranda etki ettiğini açıklar mısınız?
7. Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamındaki uygulamanız ile Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamındaki uygulamalarınızı karşılaştırır mısınız?
8. Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir? Lütfen Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamındaki uygulamalarınızı karşılaştırır mısınız?

EK-6 Odak Grup Görüşme Soruları (Kontrol Grubu)

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI (KONTROL GRUBU)

Değerli Öğretmen Adayı,

“Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı bir doktora tez çalışmasına katılmaya davetlisiniz. Uygulama kalitesini artırmayı hedefleyen bu çalışma, bütüncül bir yaklaşımla öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin hangi düzeyde kazandığını ortaya koyacaktır. Öğretmenlik Uygulaması sürecinde, sizden bu ölçekte yer alan maddelere içten ve samimi yanıtlar vermeniz istenmektedir. Bu çalışmaya katılımınız çalışmanın bulgularına değerli katkılar sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen araştırmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

H. Nuran CANER
Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Adres: Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ANTALYA

1. Uygulama okulundaki derse hazırlık sürecinde herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Lütfen açıklayınız.
2. Fakültede ön hazırlık (ön uygulama) süreciniz olsaydı uygulama okulundaki uygulama sürecinize faydalı olur muydu? Lütfen açıklayınız.
3. Uygulama süreciniz boyunca, uygulama öğretim elemanınızdan yeterli dönüt-düzeltilme aldınız mı? Lütfen açıklayınız.
4. Uygulama süreciniz boyunca, akranlarınızdan yeterli dönüt-düzeltilme aldınız mı? Lütfen açıklayınız.
5. Uygulama süreciniz boyunca, uygulama öğretmeninizden yeterli dönüt-düzeltilme aldınız mı? Lütfen açıklayınız.
6. Halihazırda yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersinin öğretmenlik mesleği becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
7. Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamındaki uygulamanız ile Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamındaki uygulamalarınızı karşılaştırır mısınız?
8. Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir? Lütfen yazınız.

EK- 7 Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Değerli Uygulama Öğretmeni,

“Aşamalı Öğretmenlik Uygulaması Faaliyetlerinin İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı bir doktora tez çalışmasına katılmaya davetlisiniz. Uygulama kalitesini artırmayı hedefleyen bu çalışma, bütüncül bir yaklaşımla öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda öğretmen adaylarının bu ders sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin hangi düzeyde kazandığını ortaya koyacaktır. Öğretmenlik Uygulaması sürecinde, sizden bu ölçekte yer alan maddelere içten ve samimi yanıtlar vermeniz istenmektedir. Bu çalışmaya katılımınız çalışmanın bulgularına değerli katkılar sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır.

Gönüllülük esaslarına dayalı çalışmadaki katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

H. Nuran CANER
Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Adres: Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ANTALYA

Sorular

1. Alan bilgisine yeterli düzeyde sahip midir? Lütfen kısaca açıklayınız.
2. Farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullandı mı?
3. Konunun gerektirdiği görsel ve işitsel materyal kullandı mı?
4. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate aldı mı?
5. Konuyu yaşamla ilişkilendirdi mi?
6. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlayabildi mi?
7. Ders planını uygun hazırlayıp uyguladı mı? Lütfen kısaca açıklayınız.
8. Öğrenme ortamını istenilen bir şekilde oluşturdu mu?
9. Sınıfı yönetmekte zorlandı mı? Lütfen kısaca açıklayınız.
10. Uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullandı mı?
11. Öğrenciyi cesaretlendirecek, teşvik edecek tutum sergiledi mi? Örnekler vererek açıklayınız.
12. Sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri uygun muydu? Lütfen kısaca açıklayınız.
13. Öğretmenlik mesleği mevzuat ve yönetmelikler hakkında bilgi sahibi mi?
14. Dersin süresi hakkında yorumlarınız nelerdir?
15. Ders boyunca süreyi etkin kullanabildi mi?
16. Ekllemek istedikleriniz varsa lütfen yazınız.

EK-8 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Gözlem Formu

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ GÖZLEM FORMU				
A. MESLEKİ BİLGİ				
A1. ALAN BİLGİSİ	Eksik	Yeterli	Çok iyi	Açıklama
A1.1.Alanı ile ilgili kavramları bilir.				
A1.2.Alanının içeriğini bilir.				
A1.3.Alanı ile ilgili temel kuram veya yaklaşımları bilir.				
A1.4.Alanı ile ilgili bilimsel gelişmeleri bilir.				
A1.5.Alanı ile ilgili Milli ve Manevi değerleri bilir.				
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ				
A2.1.Alanı ile ilgili öğretim programının öğelerini (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) bilir.				
A2.2.Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini bilir.				
A2.3.Alanı ile ilgili öğretim strateji, yöntem ve teknikleri bilir.				
A2.4.Alanı ile ilgili ölçme ve değerlendirme süreçlerini bilir.				
A3. MEVZUAT BİLGİSİ				
A3.1.Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı bilir.				
A3.2.Öğrencilerin bireysel hak ve sorumluluklarını bilir.				
A3.3.Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını bilir.				
B.MESLEKİ BECERİ				
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA				
B1.1.Alanının öğretim programına uygun ders planı hazırlayabilir.				
B1.2.Çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak ders planı hazırlayabilir.				
B1.3.Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek ders planı hazırlayabilir.				
B1.4.Milli ve manevi değerleri dikkate alarak dersi planlayabilir.				
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA				
B2.1.Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları oluşturabilir.				
B2.2.Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ortamını oluşturabilir.				
B2.3.Dersin kazanımlarına göre öğrenme ortamlarını oluşturabilir.				
B2.4.Demokratik öğrenme ortamları oluşturabilir.				
B2.5.Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilir.				
B2.6.Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturabilir.				
B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME				
B3.1.Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilir.				
B3.2.Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlayabilir.				
B3.3.Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilir.				
B3.4.Ders sırasında (varsa) özel gereksinimli öğrencileri dikkate alabilir.				
B3.5.Okulun doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alabilir.				
B3.6.Öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlayabilir.				
B3.7.Uygulama sürecinde ilgili meslektaşları ile işbirliği yapabilir.				
B3.8.Derslerde bilişim teknolojilerini etkin olarak kullanabilir.				
B3.9.Derslerde araç, gereç ve materyalleri etkin kullanabilir.				
B3.10.Dersin başında Derse öğrencilerin hazır olmasını sağlar.				
B3.11.Dersin başında Derse ilgi ve dikkati çeker.				
B3.12.Ders Süresinde Demokratik ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturur.				

B.3.13.Ders Süresinde Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlar.				
B.3.14. Ders Süresinde Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alır.				
B.3.15.Ders Süresinde İstenmeyen davranışlarla başa çıkar.				
B.3.16.Ders Süresinde Ödül ve yaptırımlardan yararlanır.				
B.3.17.Ders Sonunda Dersi özetler.				
B.3.18.Ders Sonunda Sonraki dersle ilgili bilgiler ve ödevler verir.				
B.3.19.Ders Sonunda Öğrencilerin sınıftan düzenli çıkmaları için uygun ortam hazırlar.				
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME				
B.4.1.Alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilir.				
B.4.2.Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilir.				
B.4.3.Süreç odaklı değerlendirmelere ağırlık verebilir.				
B.4.4.Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapabilir.				
B.4.5.Öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verebilir.				
B.4.6.Gerektiğinde öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleyebilir.				
C. TUTUM VE DEĞERLER				
C1.MİLLİ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER				
C.1.1.Derslerde çocuk ve insan haklarını gözetir.				
C.1.2.Derslerde bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.				
C.1.3.Derslerde öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunur.				
C2.ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM				
C.2.1.Her öğrenciye birey olarak değer verir.				
C.2.2.Öğrencilerin kişisel gelişimine rehberlik eder.				
C.2.3.Öğrencilerin geleceğini planlamalarında yardımcı olur.				
C.2.4.Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.				
C3. İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ				
C.3.1.Öğretim dilini kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.				
C.3.2.Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.				
C.3.3.Empati ve hoşgörüyü esas alan iletişim kurar.				
C.3.4.Meslektaşlarıyla iletişime açıktır.				
C.3.5.Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.				
C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM				
C.4.1.Mesleğini severek ve isteyerek yapar.				
C.4.2.Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.				
C.4.3.Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.				
C.4.4.Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.				
C.4.5.Kişisel ve mesleki gelişimi için Türkiye ve/veya dünya gündemini takip eder.				

EK-9 Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Öğretmenlik Uygulamasının kalitesini artırmayı hedefleyen doktora tez çalışmam kapsamında görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bütüncül bir yaklaşımla öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini hangi düzeyde geliştirdiğini ortaya koymayı amaçlayan bu ölçekte yer alan maddelere içten ve samimi yanıtlar vermenizi bekliyorum. Bu çalışmaya katılımınız çalışmanın bulgularına değerli katkılar sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

H. Nuran CANER

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPO Doktora Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Lütfen her bir madde için size en uygun seçeneği işaretleyin.

Bu çalışmaya gönüllü katılıyorum.

Evet () Hayır ()

Ardışık genel akademik not ortalamanızı (A-GANO) yansıtan aralığı işaretleyiniz.

() 2.00-2.49

() 2.50-2.99

() 3.00-3.49

() 3.50-4.00

Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Yeterlik Ölçeği

		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Alanımla ilgili temel ilke ve kavramları bilirim.					
2.	Alanımla ilgili temel kuram ve yaklaşımları bilirim.					
3.	Alanımla ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını bilirim.					
4.	Alanımın öğretim programı ile hazırladığım ders planları arasında ilişki kurabilirim.					
5.	Öğrencilerin gelişim sürecine uygun öğrenme özelliklerini öğretim süreçleri ile ilişkilendirebilirim.					
6.	Alana ilişkin konuların öğretiminde kullanılabilecek öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri bilirim.					
7.	Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuatı bilirim.					
8.	Eğitim sürecine dahil olan paydaşların hak ve sorumluluklarını bilirim.					
9.	Dersi alanıma ilişkin ders programına uygun olarak tasarlayabilirim.					
10.	Öğrencilerin sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak, öğrencilerin farklılıklarına uygun ders planı yapabilirim.					
11.	Öğrencilerin sosyoekonomik koşullarına göre öğrenme öğretme sürecini planlayabilirim.					
12.	Öğrenci gereksinimlerine ve konu alanına uygun ders planı hazırlayabilirim.					
13.	Öğrenme öğretme sürecinde dersin kazanımına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirim.					
14.	Dersin konusuna yönelik öğretim materyalleri kullanabilirim.					
15.	Öğrenme öğretme sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak planlayabilirim.					
16.	Dersi dersin kazanımlarına uygun olarak planlayabilirim.					
17.	Öğrenme öğretme esnasında demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilirim.					
18.	Öğrenme öğretme sürecinde, yaşamsal ve güncel konulardan örnekler verebilirim.					
19.	Öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilerle güvene dayalı bir etkileşim oluşturabilirim.					
20.	Öğrenme öğretme sürecinde, etkili bir sınıf yönetimini sergileyebilirim.					
21.	Öğrenme öğretme sürecinde, öğrenci özelliklerine uygun stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanabilirim.					
22.	Sınıfta öğrenme öğretme ortamını dersin hedef ve kazanımlarına uygun düzenleyebilirim.					
23.	Öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilerin aktif öğrenmelerini etkili kılacak stratejiler, yöntem ve teknikler (etkinlikler) uygulayabilirim.					
24.	Dersin giriş aşamasında, öğrencilerin ilgilerini öğrenme konusuna çekebilirim.					
25.	Öğretim esnasında öğrencilerin konuya ilgisinin sürekliliğini sağlayabilirim.					
26.	Öğrenme öğretme sürecinde, konuyu öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun işleyebilirim.					
27.	Öğrenme öğretme sürecinde zamanı etkili ve verimli kullanabilirim.					
28.	Öğrenme öğretme ortamında öğrencilerin üst düzey düşünme (yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı, problem çözme becerileri vb.) becerilerini geliştirmeye imkân sağlayacak etkinlikler hazırlayabilirim.					
29.	Öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilere dönüt düzeltme (geri bildirim) etkinliklerine yer verebilirim.					
30.	Dersin kazanımlarına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilirim.					
31.	Öğrenme öğretme sürecinde, kazanımlara uygun alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.					
32.	Sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilirim.					
33.	Sonuca yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilirim.					

34.	Ölçme değerlendirme sonuçlarından aldığım dönütlere uygun olarak öğretme öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilirim.					
35.	Öğrenme öğretme sürecinde öğrenci öğrenmelerini objektif/yansız değerlendirebilirim.					
36.	Sınıfta özel gereksinimli öğrenci varlığı durumunda öğrenme öğretme sürecini yürütebilirim.					
37.	Evrensel değerlere (saygı, hoşgörü vb.) uygun olarak ders planı yapabilirim.					
38.	Millî değerlere (millî bayramlar vb.) uygun olarak ders planı yapabilirim.					
39.	Öğrenciye rol-model olacak şekilde tutum ve davranışlar sergileyebilirim.					
40.	Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerle iletişim esnasında göz teması kurabilirim.					
41.	Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerle sözlü iletişim becerilerini etkili kullanabilirim (örn: ses tonu ayarlama, hitap biçimi vb.).					
42.	Öğretme öğrenme sürecinde sözel olmayan iletişim becerilerini (jest ve mimik vb.) etkili kullanabilirim.					
43.	Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerle empati kurabilirim.					
44.	Öğretme-öğrenme ortamında kılık kıyafet yönetmeliğine uygun davranabilirim.					
45.	Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndaki yönetmelikleri takip edebilirim.					
46.	Mesleki gelişime yönelik öz değerlendirmeler yapabilirim.					
47.	Öğretim elemanı, öğretmen ve akranlarımdan gelen eleştirilere dayalı öz değerlendirmeler yapabilirim.					
48.	Mesleğimle ilgili yeni bilgi ve gelişmelere rahatça uyum sağlayabilirim.					
49.	Meslek alanımla ilgili bilgileri yeri geldikçe kullanabilirim.					
50.	Öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapabilirim.					
51.	Mesleki bilgi ve deneyimlere yönelik meslektaşlarımla paylaşımlarda bulunabilirim.					

EK-10 Madde Güvenirlik İstatistikleri

Madde Güvenirlik İstatistikleri

	$\bar{X}$	SD	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	If item dropped	
				Cronbach's α	McDonald's ω
M1	4.04	0.573	0.548	0.974	0.975
M2	3.92	0.597	0.523	0.974	0.975
M3	3.89	0.613	0.585	0.974	0.975
M4	3.98	0.636	0.607	0.974	0.975
M5	4.01	0.566	0.618	0.974	0.974
M6	3.93	0.642	0.538	0.974	0.975
M7	3.57	0.792	0.400	0.974	0.975
M8	3.73	0.745	0.442	0.974	0.975
M9	4.00	0.651	0.655	0.973	0.974
M10	3.95	0.727	0.596	0.974	0.975
M11	4.06	0.640	0.629	0.974	0.974
M12	4.10	0.626	0.673	0.973	0.974
M13	4.12	0.632	0.652	0.973	0.974
M14	4.05	0.662	0.651	0.973	0.974
M15	4.17	0.614	0.695	0.973	0.974
M16	4.06	0.671	0.702	0.973	0.974
M17	4.17	0.587	0.714	0.973	0.974
M18	4.12	0.657	0.643	0.973	0.974
M19	4.21	0.586	0.681	0.973	0.974
M20	4.25	0.595	0.719	0.973	0.974
M21	3.97	0.701	0.612	0.974	0.975
M22	4.01	0.646	0.686	0.973	0.974
M23	4.09	0.576	0.693	0.973	0.974
M24	4.18	0.682	0.627	0.974	0.974
M25	4.13	0.608	0.696	0.973	0.974
M26	4.05	0.659	0.713	0.973	0.974
M27	3.90	0.759	0.593	0.974	0.975
M28	3.99	0.643	0.695	0.973	0.974
M29	3.98	0.706	0.676	0.973	0.974
M30	3.91	0.747	0.635	0.974	0.974
M31	4.17	0.675	0.593	0.974	0.975
M32	4.14	0.619	0.649	0.973	0.974
M33	4.16	0.614	0.730	0.973	0.974
M34	4.05	0.649	0.700	0.973	0.974
M35	3.98	0.678	0.686	0.973	0.974
M36	3.97	0.682	0.694	0.973	0.974
M37	3.95	0.688	0.665	0.973	0.974
M38	4.00	0.641	0.712	0.973	0.974

Madde Güvenirlik İstatistikleri

	$\bar{X}$	SD	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	If item dropped	
				Cronbach's α	McDonald's ω
M39	4.23	0.667	0.611	0.974	0.975
M40	3.88	0.767	0.579	0.974	0.975
M41	4.30	0.635	0.668	0.973	0.974
M42	4.31	0.649	0.617	0.974	0.974
M43	4.31	0.614	0.637	0.974	0.974
M44	4.35	0.634	0.577	0.974	0.975
M45	4.25	0.669	0.625	0.974	0.974
M46	4.25	0.643	0.679	0.973	0.974
M47	4.34	0.621	0.615	0.974	0.974
M48	4.34	0.636	0.565	0.974	0.975
M49	3.90	0.810	0.544	0.974	0.975
M50	4.20	0.618	0.688	0.973	0.974
M51	4.22	0.661	0.662	0.973	0.974
M52	4.15	0.663	0.646	0.973	0.974
M53	4.20	0.590	0.695	0.973	0.974
M54	4.23	0.735	0.444	0.974	0.975
M55	4.27	0.648	0.644	0.973	0.974

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Halime Nuran CANER

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: On Dokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi Stajlar:

Projeler: Erasmus+ KA1 Projeleri

Çalıştığı Kurumlar: MEB, Anadolu Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi

Tarih:

İNTİHAL RAPORU

AŞAMALI ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI FAALİYETLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİNİN GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

%**8**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**6**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**6**

YAYINLAR

%**0**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

2

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

3

dspace.akdeniz.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

libratez.cu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

earsiv.anadolu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

7

en.biltek.org

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

docobook.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

9

egitimheryerde.net

İnternet Kaynağı

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Halime Nuran CANER