



Sınıf Öğretmenlerine Uygulama Öğretmenliği Görev ve Sorumluluklarının Kazandırılması *

Mustafa Bektaş ¹, Asena Ayvaz Can ²

Öz

Bu araştırmanın amacı uygulama öğretmenliğinin görev ve sorumluluklarını sınıf öğretmenlerine kazandırmak için geliştirilen programın etkisini belirlemektir. Araştırmada Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı'na (UÖEP) katılan sınıf öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri ve programın sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri hakkındaki görüşlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma durum çalışmasına göre dizayn edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda uygulama öğretmenleri tarafından UÖEP faydalı bulunmuş ve UÖEP'nin iyileştirilmesi gereken yanlarının olduğu tespit edilmiştir. 8 aylık bir çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar bilinçli uygulama öğretmenliği yapmanın etkilerini göstermektedir. UÖEP'nin katılımcı öğretmenlerin önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek yaygınlaştırılması öğretmen eğitiminin uygulama boyutunun daha verimli bir hale gelmesini sağlayabilir. Araştırma, uygulama öğretmeni eğitim programı geliştirmeye yönelik yol göstericidir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen yetiştirme
Öğretmenlik uygulaması
Uygulama öğretmeni eğitimi
Uygulama öğretmenliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.10.2018
Kabul Tarihi: 15.05.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8251

Giriş

Öğretmenlik Uygulaması

Bireyin bir meslek alanında gelişmesi için pek çok yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmen adayının mesleki gelişim sürecinde gerekli yetkinliklere sahip olmasının yanı sıra bu yetkinlikleri deneyimlemesi de önem taşımaktadır. Öğretmen adayı bu deneyimi, öğretmenlik uygulaması derslerinde doğrudan yaşantılarla edinebilmektedir. Bu derslerdeki görev ve sorumluluklarını yerine getirerek öğretmen adayı güçlü olduğu yönlerini keşfedebilme, yetersiz ya da eksik olduğu yönlerini geliştirebilme fırsatı bulmaktadır.

Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki işbirliği sayesinde öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini kazanmakta, nitelikli öğretmen olma yolunda eksikliklerini görmekte ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum oluşturabilmektedir (Bektaş, Ayvaz ve Horzum, 2011). Öğretmen adayının uygulama çalışmaları sırasında edindiği bu öğretmenlik deneyimi

* Bu makale "2th International Conference on Interdisciplinary Research in Education" konferansında sunulan "Action Research: Gaining Cooperating Teacher Competencies to Cooperating Teacher through Mentor Training Program" başlıklı bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

¹  Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mbektas@sakarya.edu.tr

²  Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, aayvaz@sakarya.edu.tr

öğretmen adaylarına planlama, uygulama ve değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Yine bu aşamada öğretmen adayı öğrencilikten profesyonel eğitimci olmaya geçiş yapmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede uygulamalar lisans düzeyinde büyük öneme sahiptir (Vršnik Perše, Ivauš Grmek, Bratina ve Košir, 2015). Guyton ve McIntyre'in (1990) araştırmalarında birçok öğretmenin, iyi bir öğretmen olmak için okuldaki uygulama çalışmalarının lisans eğitiminde elde edilen teorik bilgilerden daha etkili olduğunu belirttiklerini bulmuş olmaları da öğretmen yetiştirmedeki uygulamanın önemini vurgulayan bir sonuç olmuştur.

Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Lisans programında Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II olmak üzere 3 uygulama dersi yer almaktadır. 2018 yılından itibaren uygulanan Sınıf Öğretmenliği Lisans programında ise Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II olmak üzere iki uygulama dersi yer almaktadır. Okul Deneyimi dersi öğretmen adayının okulu, öğretmenleri, öğretim programını, öğrencileri genel olarak tanınması için planlı gözlem ve etkinliklerden oluşan bir derstir. Öğretmenlik Uygulaması-I ve II dersleri ise öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini uygulama okulunda deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanabilmesi için planlanmış derslerdir (Efe, Hevedanlı, Maskan ve Gönen, 2012; Gedik ve Göktaş, 2010; Sezer, 2010; Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 1998). Öğretmen adayları öğrendikleri teorik bilgilerin uygulamalarını Öğretmenlik Uygulaması derslerinde uygulama öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirmektedir. Uygulama öğretmeni, uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 1998). Uygulama öğretmeni, deneyimli bir kişi ve uygun şekilde eğitilmiş bir akıl hocası (mentor) olarak öğretmen adayını yönlendiren kişidir (Herzog, Ivanuš Grmek ve Çağran, 2012). Johnson (2015) ise uygulama öğretmeni rehber, rol model ve öğretmen olarak tanımlamıştır. Rozelle ve Wilson (2012) araştırmalarında ders yapısı, anekdot ve şakalar da dahil olmak üzere uygulama öğretmenlerinin öğretimlerini gözlemledikten sonra başarılı olsun ya da olmasın uygulama öğretmenlerinin kullandıkları stratejilerin benzerlerini öğretmen adaylarının kendi öğretimlerinde kullandıklarını bulmuştur. Bu sonuç uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının iyi tanımlanmasının, tanımlanan bu görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin ve uygulama öğretmenlerinin yeterliklerinin ortaya çıkarılmasının bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Uygulama Öğretmenin Rolü

Öğretmen adayının elde edeceği deneyiminin kalitesi öğretim elemanının, uygulama öğretmenin ve kendisinin süreç içinde harcadığı çabaya bağlıdır (Weasmer ve Woods, 2003). Öğretmen adaylarının beklentilerinin doğru algılanması, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki etkileşimin kalitesi ve öğretmen adayının elde ettiği tecrübe öğretmen adayının süreçten yararlanabilmesini büyük oranda etkilese de alan deneyiminin kalitesini büyük ölçüde uygulama öğretmenin bu konuda aldığı eğitim ve tecrübesi etkilemektedir (Epps, 2010).

Etkili bir öğretmen etkili bir uygulama öğretmeni de olur demek yanlış olacaktır çünkü uygulama öğretmenliği öğretmenlikten farklı olarak yeni beceriler gerektirmektedir (Ambrosetti, 2014; Feiman Nemser, Parker ve Zeichner, 1990; Gareis ve Grant, 2014). Literatür incelendiğinde uygulama öğretmenliği ile ilgili pek çok araştırmada (Akyıldız, 2018; Alger ve Kopcha, 2009; Erbilgin, 2012; Gareis ve Grant, 2014; Peker, Bulunuz, Onan ve Bulunuz, 2018; Sezen Yüksel, 2017; Süral, 2017; Yalın Uçar, 2015, 2017; Yılmaz ve Namlı, 2017) uygulama öğretmenin rol ve görevleri tanımlanmaya çalışılmıştır (Ganser, 1996; Koç, 2012; Mohan, 2011; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM], 2018; YÖK, 1998). Clifford (1999) uygulama öğretmenin rollerini deneyimli ve becerikli birinin deneyimsiz ya da becerisi yeterli düzeyde olmayan birine mesleki ve kişisel gelişiminde etkili olan bir tür eğiticilik olarak tanımlamıştır. Boudreau'e (1999) göre uygulama öğretmeni, öğretmen adayının okul sistemine uyum sağlamasını kolaylaştırıcı, öğretmen adayının kendisini geliştirebilmesi için ortam sağlayıcı, uygulamayı yapılandırabilen ve fikir alışverişinde bulunulan bir eğitimci olma niteliği taşımaktadır (aktaran Leatham ve Peterson, 2009). Roberts'e (2006) göre uygulama öğretmenin

görev ve sorumluluklarını yerine getirmede etkili olabilmesi için iyi bir eğitimci, öğretmen adayına süreç içerisinde önerilerde bulunabilen ve ona iyi bir sınıf deneyimi sağlayan, okulunda yöneticilerle ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler içinde bulunan biri olması gerekmektedir. Enz ve Cook'a (1992) göre öğretmen adayına eğitim verecek uygulama öğretmenleri iyi bir eğitimci ve yönetici niteliklerine sahip olan kişiler arasından seçilmelidir. Uygulama öğretmenleri iyi birer dinleyici, öğretmen adayları ile ilgilenen ve onların fikirlerine değer veren, kendi okul kültürleri ve iş inceliklerini öğretebilen kişiler olmalıdır (Koerner, Rust ve Baumgartner, 2002).

Uygulama öğretmeni bir öğretmen adayının meslek hayatına hazırlanmasında alan deneyiminin önemli bir aşama olduğunun farkında olmalıdır. Bilgi alışverişinin sağlanması ve kaliteli deneyimin kazanılması için uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki iletişimin iyi kurulması gerekmektedir. Eğer öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasındaki etkileşim hiyerarşik bir yapıya sahip ise öğretmen adayının elde edeceği deneyimler uygulama öğretmenin insiyatifine bağlı kalabilir. Bunun yerine uygulama öğretmeni öğretmen adayı bir meslektaş olarak görebilirse öğretmen adayının deneyim elde etme şekli neyin nasıl öğretileceği ve karşılaşılan problemlerin üstesinden nasıl gelineceğine birlikte karar verme şeklinde olur (Montgomery, 2000). Johnston, Wetheril ve Greenebaum'a (2002) göre uygulama öğretmeni, öğretmen adayının öğrenme süreci hakkında kendi gözlemlerini açık bir şekilde ifade etmesinin yanında öğretmen adayının konumunu kendi konumu ile eşit tutarak ya da onunla yer değiştirerek bu sürece önemli katkılar sağlayabilir (aktaran Liliane ve Collette, 2009). Weasmer ve Woods'e (2003) göre uygulama öğretmeni öğretmen adayına neyi yapıp neyi yapmaması gerektiğini bazı durumlarda sözle anlatamayabilir. Böyle durumlarda uygulama öğretmeni öğretmen adayına uygulama yaptırarak öğretmen adayının anlamasını sağlamalıdır. Dolayısıyla uygulama öğretmeni bu süreçte öğretmen adayına yasak koyma eğiliminde olmamalı ve öğretmen adayının deneyim elde edebilmesi için onu özgür bırakmalıdır.

Edward ve Collins (1996), uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını dinleme, genel sınıf yönetimi ve öğretimde model olma, öğretmen adayının ders uygulamasını analiz etme ve üzerinde tartışma, öğretmen adayı gözleme, öğretmen adayının kendi öğrenme amaçları üzerinde görüşme, öğretirken öğretmen adaylarını destekleme, sınıf olaylarına odaklanmış gözlemlerini cesaretlendirme gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir (aktaran Gökçe ve Demirhan, 2005). Araştırmalar etkili uygulama öğretmenlerinin daha az reaktif, daha fazla proaktif olduklarını, geri bildirim de dahil olmak üzere öğretmen adaylarıyla iletişimlerinde daha fazla açık ve spesifik olduklarını, öğretmen adaylarına model davranışlar gösterdiklerini, sözlü ifadeleri ve davranışları arasında tutarlılık gösterdiklerini, daha uyumlu ve esnek olduklarını, eylem ve önerileri için gerekçeler sunduklarını, çoğu durumlarda pozitif problem çözme yaklaşımlarını kullandıklarını göstermektedir (Henry ve Beasley, 1996).

Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının acemilikten kurtulma ve kendini geliştirebilmek için öğretmen adayının elde ettiği deneyimleriyle ilgili fikirlerini söyleyip bunları tartışabilmesine olanak vermelidir. Böyle bir iklim, öğretmen adayının daha büyük bir eğitim takımı içinde daha aktif olabildiğini sağlayacaktır. Ayrıca gelecekte meslektaşları ile iyi ilişkiler kurabilmesini ve karşılıklı bilgi ve tecrübe alışverişini yapabildiğini sağlayacaktır (Liliane ve Collette, 2009).

Uygulama Öğretmenleri ile Yaşanan Problemler

Literatür incelendiğinde, uygulama öğretmenin öğretmen adayının gelişimine yardımcı olmada birçok yönden etkisinin olduğu görülmektedir (Coulon, 2000; Ganser, 1996; Golland, 1998; Gökçe ve Demirhan, 2005; Guyton ve McIntyre, 1990; Nagel ve Smith, 1997; Rhoads, Samkoff ve Weber, 2013; Rozelle ve Wilson, 2012; Stanulis, 1994; Veal ve Rikard, 1998; Weasmer ve Woods, 2003). Bununla birlikte Stanulis (1994), uygulama öğretmenin öğretmen adayına rehberlik yaparken zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Bu süreçte uygulama öğretmeni pek çok karmaşık kararlar almasına rağmen aldığı bu kararları neden tercih ettiğini bilmemektedir. Uygulama öğretmenin bu yetersizliği hem sınıfta uygun etkinliklerin yapılamamasına hem de öğretmen adaylarına rehberlik yapılırken kullanılan stratejilerin doğru seçilememesine yol açmaktadır (Seghers, 2000).

Tüfekçi (1999) araştırmasında uygulama okullarında görev yapan personelin görev ve sorumluluklarını yeteri kadar bilmediklerini, uygulamaya yönelik çalışmalar için gerekli ortamı sağlayamadıklarını, uygulamanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu bulmuştur. Caruso (1999) ise uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı olan rehberlik görevlerini nasıl yapacakları hakkında yeteri kadar bilgilerinin olmadığını ve bundan dolayı bu tür uygulamaları zaman alıcı ve sıkıcı görerek önemsemediklerini belirtmiştir (aktaran Silay ve Gök, 2004). Koerner (1992) çalışmasında öğretmenlerin zaten yoğun olan iş yüklerine öğretmen adaylarına rehberlik etme sorumluluğunun da eklendiğini düşünmekte ve üniversitelerin kendi rol ve sorumlulukları için çelişkili ve yetersiz kurallar koymasından rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedir (aktaran Sinclair, Dowson ve Thistleton Martin, 2006). Anderson (2007) 12 uygulama öğretmeni ile yaptığı görüşme sonunda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının davranışlarını etkilemede bir potansiyellerinin olduğunu reddettikleri fakat birkaç uygulama öğretmenin öğretmen adayının gelişimine karşı sorumluluk duygusu hissettikleri sonucuna varmıştır. Pek çok araştırmanın sonunda uygulama öğretmenleri görevlerinin yeterince bilincinde olmayıp, yapılan uygulamayı önemsemedikleri ve öğretmen adaylarına yeteri kadar zaman ayırmadıkları bulunmuştur (Aslanargun, Kılıç ve Acar, 2012; Bulunuz ve Gürsoy, 2018; Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Saka, 2019; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010).

Uygulama Öğretmenlerinin Seçilmesi ve Uygulama Öğretmeni Eğitimi

Uygulama öğretmeni olarak seçilen öğretmenler, her gün sınıfa zengin deneyimlerini taşıyan nitelikli profesyonel eğitimcilerdir. Uygulama öğretmeni öğretmen adayına rehberlik yapmasıyla öğretmenlik mesleğinin geleceğine önemli bir katkı sağlamaktadır. Uygulama öğretmenin hazırlığı, bilgisi, rehberliği doğrultusunda öğretmen adayı önemli eğitim deneyimleri yaşamaktadır (Hope College, 2016). Fakat tüm öğretmen adayı-uygulama öğretmeni eşleşmeleri başarılı değildir. Başarısız bir eşleşme öğretmen adaylarının etkisiz öğretim yöntemlerini gözlemlemesine neden olur ve potansiyel olarak etkili ders öğretimini öğrenme fırsatlarından mahrum kalırlar (Nguyen, 2009). Dolayısıyla öğretmen adayı öğretmenlik uygulamasını uygulama öğretmenliği konusunda özel olarak bir eğitim almış uygulama öğretmeni rehberliğinde yapılmalıdır.

Ülkemizde uygulama öğretmenin seçimi Millî Eğitim Bakanlığı'nun (MEB) verdiği Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikası bulunan, uygulama eğitim kurumunda yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri arasından yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Mesleki Gelişim Programı kapsamında "Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu" düzenlemektedir. Bu kursun genel amacı uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına etkili danışmanlık yapabilmelerini sağlamak üzere Klinik Danışmanlık Modelini tanıtmaktır. Bu kursu başarı ile tamamlayan kursiyere sertifika verilir (ÖYGGM, t.y.). 2018-2019 eğitim öğretim yılında YÖK ve MEB'in uygulamaya koyduğu klinik danışmanlık modelinin pilot bir proje ile ön uygulaması gerçekleştirilmiştir (Bulunuz ve Bulunuz, 2015). Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) paydaşları (uygulama öğretim elamanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı) bir masa etrafında buluşturan, katılımcı, yansıtmacı düşünme ve değerlendirme felsefesine dayanan bir öğretmenlik uygulaması modelidir (Bulunuz ve Bulunuz, 2015). KDM süreci ön görüşme, gözlem ve veri toplama, veri analizi, son görüşme ve yansıtma gibi aşamalardan oluşmaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2015; Bulunuz ve Gürsoy, 2018).

Pek çok üniversite uygulama öğretmenlerini belirledikleri kriterler doğrultusunda seçmektedir. Örneğin Saint John's University'de uygulama öğretmeni seçiminde Minnesota Board of Teaching'in belirlediği öğretmen adayının seviyesinde veya konu alanında en az üç yıl başarılı bir şekilde görev yapmış olma, uyumlu ve yapıcı bir şekilde çalışma arzusuna sahip olma gibi asgari kriterler göz önünde bulundurulmaktadır. Morris, Pannel ve Houston (1984) öğretmenlik uygulaması koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin tanımlanmasında ve seçilmesinde en çok kullanılan metot ve kriterleri araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenin en az lisans derecesine sahip olması, programa gönüllü olarak katılması, en az üç yıllık öğretmenlik deneyiminin olması ve bu alanda bir sertifikaya sahip olması gibi özellikleri uygulama öğretmenlerinin seçim kriteri olarak tespit

etmişlerdir. Gaffey (1994), 71 uygulama öğretmeni ile yaptığı araştırmada uygulama öğretmenin bu işi kendi isteğiyle yapıyor olmasının öğretmen adayını yetiştirebilmesi için gereken şartlar arasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmada, uygulama öğretmenin görevini yerine getirmede kolaylaştırıcı etken olarak, üniversitenin uygulama öğretmene kılavuzluk etmesi, bir seferde sadece bir öğretmen adayı göndermesi ve öğretmen adayının nitelikli olmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Çok sayıda İngiliz kuruluşu bir mentörlük sistemi geliştirerek düzenli olarak mentörlerle görüşmeler yapılmış ve mentörlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanmıştır (Herzog vd., 2012). Erbilgin (2012) ise Amerika'da 15 hafta boyunca yürütmüş olduğu araştırmasında uygulama öğretmenlerine eğitim vermiş ve eğitimin sonunda uygulama öğretmenlerinin rehberlik değişimlerini incelemiştir. Araştırmasında, başlangıçta değerlendirmeye dayalı bir iletişim tarzı kuran uygulama öğretmenlerinin, program süresince eğitici, sorgulayıcı ve yansıtıcı düşünceyi temel alan bir iletişim tarzı kullanmaya başlayarak iletişim şeklinin değiştiğini bulmuştur. Gareis ve Grant (2014) araştırmalarında uygulama öğretmenin rollerini anlamada mentör eğitimi alan uygulama öğretmenlerinin aldıkları puanların mentör eğitimi almayanlarınkine göre anlamlı derecede yüksek bulmuşlardır. Yapılan araştırmada, "etkili bir şekilde gözlem yapma" ve "öğretmen adayının performansını değerlendirme" danışmanlık stratejilerinde eğitim alan uygulama öğretmenlerinin eğitim almayanlara göre anlamlı derecede yüksek puan aldığı bulunmuşken, "öğretmen adayları ile güvene dayalı bir ilişki kurma" ve "öğretmen adayları ile etkili bir iletişim kurma" danışmanlık stratejilerinde eğitim alan ve almayan uygulama öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yalın Uçar (2008) da araştırmasında Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı'nın öğretmenlerin, uygulama öğretmenliği yeterlilikleri ve tutumları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bektaş ve Ayvaz (2012) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin bir uygulama öğretmeni eğitim programına katılmasını beklediğini tespit ederek bu beklentinin karşılanması için öğretmenlere uygulama öğretmeni sertifika programı düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Morris ve diğerleri (1984) uygulama öğretmeni sertifika programının:

- uygulama öğretmenlerine bu karmaşık rollerinde ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeleri,
- uygulama öğretmeni seçiminde ayırt edici niteliklerin olması,
- uygulama öğretmenin uygulamadaki rolünün belirlenmesi,
- uygulama çalışmalarının etkililiğinin artırılması,
- yenilikçi fikirlerin hazırlık programlarından sınıf ortamına aktarılması,
- uygulama öğretmenlerinin kendi sorumluluklarını üstlenmelerinin sağlanması gibi konularda faydalı olacağını belirtmişlerdir.

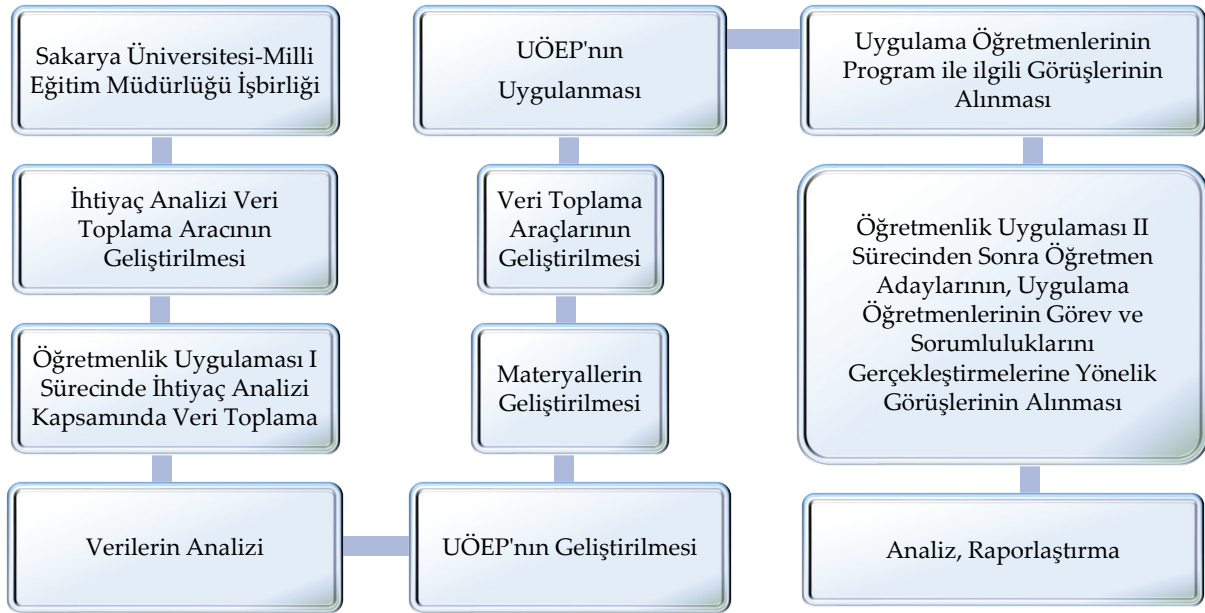
Ülkemizde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, yönetici ve öğretmen adayını ele alan araştırmalar yapılmıştır (Akyıldız, 2018; Aslan ve Sağlam, 2018; Bulut Albaba, 2017; Çelik, 2008; Çetinkaya ve Kılıç, 2017; Dönmez Usta ve Turan Güntepe, 2016; Gümüş vd., 2018; Gündoğdu, Altın, Üstündağ ve Altay, 2018; Koç ve Yıldız, 2012; Kuter ve Koç, 2009; Selvi, Doğru, Gençosman ve Saka, 2017; Süral, 2017; Taşdere, 2014; Yalın Uçar, 2015; Yılmaz ve Namlı, 2017). Bu araştırmaların her birinde paydaşların yaşamış oldukları farklı sorunların olduğu tespit edilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaşanan bu sorunları azaltmak ve öğretmenlik uygulaması dersinin verimliliğini artırmak için farklı modelleri açıklayan veya deneyen araştırmalar da mevcuttur (Baltacı Göktalay vd., 2014; Bulunuz ve Bulunuz, 2016; Bütün, 2015; Elçiçek ve Bahçeci, 2016; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2017; Gürsoy vd., 2013; Gürsoy, Kesner ve Salihoğlu, 2016; Kazu ve Yenen, 2014; Kuter, 2016; Ozan ve Odabaşı, 2016; Peker vd., 2018; Taşgın ve Küçüköğlü, 2016; Tatlı ve Bayramoğlu, 2015). Fakat öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların analizi doğrultusunda hazırlanmış bir programın uygulama öğretmeni eğitiminde kullanılmasını ele alan bir araştırma bulunmaması nedeniyle bu araştırmanın yapılması önemli görülmektedir.

Bu araştırmada Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı (UÖEP), Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın amacı UÖEP'nin Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecindeki uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırmada UÖEP'ye katılan sınıf öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri ve bu programa katılan uygulama öğretmenleri ile katılmayan uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinde farklılık olup olmadığı ortaya koyulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları nitel ve nicel durumların karışımına dayanabilir (Aytaçlı, 2012). Davey (1991) durum çalışmalarını 6 farklı türünün olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada programın etkilerine dayalı durum çalışmasından yararlanılmıştır. Bu tür durum çalışmalarında geliştirilen programın başarı veya başarısızlık durumları hakkında çıkarımlarda bulunmak ve programın etkisini belirlenmektedir. UÖEP'nin Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecindeki uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada programın etkilerine dayalı durum çalışması tercih edilmiştir. Geliştirilen UÖEP'nin başarı veya başarısızlık nedenlerini belirlemek üzere uygulama öğretmenlerinden programa yönelik görüşleri alınmış ve öğretmen adaylarına uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili anket uygulanmıştır.



Şekil 1. Durum Çalışması Süreci

Çalışma Grubu

Araştırmada uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları olmak üzere iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. İlk olarak sınıf öğretmenlerine uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarını kazandırmak için ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 18 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarına Öğretmenlik Uygulaması I dersinde uygulama öğretmenliği yapmış olması ve Hendek ilçesinde bu çalışma için belirlenen dört okuldan birinde görev yapıyor olması kriter olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte uygun 22 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Fakat dört öğretmen bu süreçte izinli olduğu için UÖEP'ye katılamamış ve program 18 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Öğretmenlerin 12'si erkek, altısı kadın öğretmendir. 10 öğretmen eğitim fakültesi mezunu, altı öğretmen eğitim yüksek okulu mezunu, bir öğretmen eğitim enstitüsü, bir öğretmen ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenlerden ikisi daha önce hiç uygulama öğretmenliği yapmamışken, 16'sı ortalama beş dönemdir uygulama öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerin hepsi öğretmenlik mesleğini severek yaptığını fakat bir öğretmen öğretmenlik mesleğini başkasına tavsiye etmediğini belirtmiştir. 16 öğretmen ise öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri lisansüstü düzeyde bir eğitim almamıştır.

İkinci olarak UÖEP'nin etkililiğini ortaya koymak için 97 sınıf öğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Çalışmada anlatım kolaylığı olması açısından Öğretmenlik Uygulaması II sürecini UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde geçiren 53 sınıf öğretmeni adayının oluşturduğu grup "A Grubu", bu süreci UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde geçiren 44 sınıf öğretmeni adayının oluşturduğu grup ise "B Grubu" olarak adlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Odak Grup Görüşmesi: İhtiyaç analizi kapsamında sınıf öğretmeni adayları ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde 32 öğretmen adayı uygulama öğretmeni ile yaşadığı problemleri anlatmıştır. Görüşmeler iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum yaklaşık olarak 50 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme: UÖEP uygulandıktan sonra 18 sınıf öğretmenin UÖEP hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşme yaklaşık olarak 50 dakika sürmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin programı faydalılığına ve iyileştirmeye yönelik görüşlerini ifade edecekleri iki soru yöneltilmiştir. Görüşme, video çekimi ile kayıt altına alınmıştır.

UÖEP Değerlendirme Formu: Form geliştirilirken ilk olarak alan taraması yapılmış ve dört soru belirlenmiştir. Belirlenen bu dört soruya üç alan uzmanından görüş alınarak son hali verilmiştir. Bu form UÖEP'nin son oturumunda sınıf öğretmenlerinin programı değerlendirmesi için kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için "UÖEP Değerlendirme Formu" geliştirilmiştir. Bu formda öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine yönelik yedi soru yer alırken, programa yönelik ise dört soru yer almaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine yönelik sorular çalışma grubunu tanımlarken kullanılmıştır. Programa yönelik sorular ise aşağıdaki gibidir:

- UÖEP faydalı bir program mıdır?
- UÖEP faydalı ise faydaları nelerdir?
- UÖEP'nin iyileştirilmesi gereken yanları var mıdır?
- UÖEP'nin iyileştirilmesi gereken yanları nelerdir?

Uygulama Öğretmeni Görev ve Sorumlulukları Anketi (UÖGSA): Bu anket, Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Bunun için ilk olarak alan yazın taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan madde seçimi, kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği için uzmanlara başvurulmuştur. Beş alan uzmanına ölçeğin içeriğine ve yapı geçerliliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Uzman görüşü alınarak hazırlanan anket ön uygulama için 13 öğretmen adayına uygulanmış biçim ve içerik yönünden anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiş ve ankete son biçimi verilmiştir. Gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra anketin Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve .88 olarak bulunmuştur.

Geliştirilen anketin ilk bölümünde öğretmen adaylarının A grubunda mı yoksa B grubunda mı olduğunu belirlemek için bir soru, ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini belirlemeye yönelik 21 madde bulunmaktadır. Ankette bulunan 21 madde için dereceleme "Evet (1)" ve "Hayır (2)"

şeklinde. Bu anket sınıf öğretmeni adaylarına Öğretmenlik Uygulaması II dersi bitince uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

İşlem

Bu çalışma, Fakülte-Okul işbirliği protokolü kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü ile birlikte yürütülmüştür. Ardından öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılarak ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış, alan yazında uygulama öğretmenlerinin sorumluluklarını ortaya koyan ve uygulama öğretmeni eğitim programının içeriğiyle ilgili araştırmalar incelenmiştir. Fish'e (1995) göre, uygulama öğretmeni eğitim programı uygulama öğretmeninin ve öğretmen adayının görev ve sorumlulukları, yasal konular, işbirliğinin kurulması, kuram-uygulama arasındaki ilişki, öğretmen adayının kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek stratejiler, gözlem, gözlemlenen bir dersi değerlendirme stratejileri vb. konuları içermelidir. Ardından sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri ile yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. Bunun için 32 sınıf öğretmeni adayı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler beş oturumda gerçekleştirilmiş ve her oturumda ses kayıt cihazıyla veriler kayıt altına alınmıştır. Uygulama öğretmeni eğitim programı geliştirilirken ihtiyaç analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenleri ile Öğretmenlik Uygulaması I Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik İhtiyaç Analizi Sonuçları

Tema	f
Planlama/Bilgilendirme	13
Gözlemeleme/Değerlendirme	28
Yetki Devri	19
Kişisel Özellikler	5
Toplam	32

Odak grup görüşmeleri sonucunda 32 sınıf öğretmeni adayının uygulama öğretmeni ile yaşadığı sorunlar planlama/bilgilendirme, gözlemeleme/değerlendirme, yetki devri ve kişisel özellikler olmak üzere dört tema altında birleştirilmiştir. Bu temalar belirlenirken Fish'in (1995) belirttiği program konuları da dikkate alınmıştır. Bulgulara göre öğretmen adayları uygulama öğretmenleri ile en çok "gözlemeleme/değerlendirme" sürecinde problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarından ÖA12'nin "Uygulama öğretmenim bu güne kadar yaptığım planları hiç görmek istemedi. Ben bazen plan yaparken takıldığım konularda soru soruyordum ve hoca da ayaküstü cevaplıyordu. Bu durum plan yapma becerimi geliştirmede. Üniversitede öğrendiklerimle plan yaptım" ifadesi "Planlama/Bilgilendirme" temasına, ÖA4'ün "Uygulama öğretmenim çoğu zaman ben ders anlatırken sınıftan çıkıyor ve beni gözlemlemiyordu." ÖA7'nin "Uygulama öğretmenim beni gözlemek yerine sınıf defterini dolduruyor ve bana dönüt vermiyordu." ifadeleri "Gözlemeleme/Değerlendirme" temasına, ÖA15'in "Ben ders anlatırken bazen sözümü kesip kendisi ders anlatmaya başlıyor." ifadesi "Yetki Devri" temasına, ÖA23'ün "Uygulama öğretmenim çok sinirli bir yapıya sahip olduğu için ona soru sormaktan çekiniyordum" ifadesi "Kişisel Özellikler" temasına örnek olarak verilebilir. Yapılan pek çok araştırmada da bu temalardaki problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir (Aslanargun vd., 2012; Baştürk, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Görgeç vd., 2012; Kocadere ve Aşkar, 2013; Mays Woods, 2003; Parker, 2008; Sarıçoban, 2008).

İhtiyaç analizi yapıldıktan sonra verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalardan aynı temalarda sorun yaşayan öğretmen adayları bir araya getirilerek öğretmen adaylarından tema içeriğine uygun ağırlıklı olarak yaşanmış olayları kapsayan örnek olaylar yazmaları istenmiştir. Bu durum her tema için gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan örnek olaylar ilk olarak Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalındaki öğretim üyeleri ile incelenmiştir. Daha sonra dil ve akıcılık bakımından Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalındaki üç öğretim üyesi ile incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlerle örnek olaylara son hal verilmiştir.

Programın çerçevesini ve süresini belirlemede, içeriğin düzenlenmesinde üçü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve biri Eğitim Bilimleri Bölümü alanında olmak üzere toplam beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca programın uygulanması sürecinde gerekli ortamların düzenlenmesi konusunda Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adaylarından destek alınmıştır.

Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı, beş alan uzmanı, 18 sınıf öğretmeni ve destek hizmetler sunan yedi sınıf öğretmeni adayı ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek Kampüsü'nde gerçekleşmiştir. Program toplam altı saat ve 50'er dakikalık yedi oturumdan oluşmuştur. Oturumlar üç ana başlık altında toplanmıştır. İlk olarak bilgilendirme oturumları (1, 2 ve 3. oturumlar), ikinci sırada workshop oturumları (4, 5 ve 6. oturumlar) ve son olarak değerlendirme oturumu (7. oturum) gerçekleştirilmiştir.

Bilgilendirme Oturumları: İlk üç oturumda dört eğitimci uygulama öğretmenlerine bilgilendirme yapmıştır. Bu bilgilendirmede öğretmenlere;

1. Öğretmen yetiştirme modeli,
2. Öğretmen yetiştirmede uygulamanın önemi,
3. Uygulama çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere rehberliğinin önemi,
4. Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı'nın amacı, önemi, gerekliliği, içeriği ve süresi,
5. Uygulama çalışmaları ile ilgili kavramların ortaklaştırılması,
6. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları,
7. Nitelikli uygulama öğretmeni modelleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

Bu bilgiler paylaşılırken ilk iki oturumda iki eğitimci tarafından hazırlanmış yukarıda sıralanan ilk beş başlığı içeren sunular ve sınıf öğretmeni adaylarının beğendiği uygulama öğretmeni etkinliklerini anlattıkları videolardan yararlanılmıştır. Üçüncü oturumda ise yukarıda sıralanan altı ve yedinci başlıkları içeren çalışmalarını iki eğitimci yürütmüştür. Bu oturumda bir fanusun içine atılan öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden beklentilerinin yazılı olduğu kâğıtlardan uygulama öğretmenlerinin ikişer kâğıt çekmeleri istenmiştir. Uygulama öğretmeninden fanustan çıktıkları beklentilere yönelik yaşamış oldukları deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşımları beklenmiştir.

Workshop Oturumları: Dördüncü oturumda, dört eğitimcinin rehberliğinde uzman görüşleri alınarak hazırlanan dört ayrı örnek olay içinde uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına vurgu yapan workshop çalışmalarına yer verilmiştir. Her öğretmen çalışmak istediği workshop konusunu (planlama/bilgilendirme, gözlemler/değerlendirme, yetki devri, kişisel özellikler) kendisi seçerek ilgili gruba katılmıştır. Her grup seçtiği workshop çalışmasına uygun olarak hazırlanan etkinlikleri eğitimcinin rehberliğinde yapmıştır. Grup çalışmaları esnasında öğretmenler örnek olaylardaki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile yaşadıkları problemleri tespit ederek bu problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Tespit ettikleri problemleri ve çözüm önerilerini daha önce hazırlanmış etkinlik kâğıtlarına yazmışlardır. Beşinci ve altıncı oturumlarda öğretmenler belirledikleri problemler ve geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini diğer gruplarda yer alan öğretmenlerle paylaşmıştır. Bu oturumların sonunda her bir örnek olay için öğretmenlerin karar verdikleri problem ve çözüm önerilerinin yer aldığı ortak etkinlik kâğıdı oluşturulmuştur.

Değerlendirme Oturumu: Yedinci oturumda uygulanan UÖEP'ye yönelik genel değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin programa yönelik görüşleri bu oturumda alınmıştır. Öğretmenler görüşlerini söylerken veri kaybı yaşamamak için video kayıt cihazından yararlanılmıştır. Ayrıca bu oturumda UÖEP Değerlendirme Formu dağıtılmıştır. Formların daha sonra doldurulması istenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin daha açık bir şekilde fikirlerini belirtebilmesi sağlanmıştır. Bir hafta sonra bu formlar öğretmenlerden toplanmıştır. Programın sonunda programı tamamlayan öğretmenlere katılım belgesi verilmiştir.

UÖEP'nin ardından üniversite de eğitim dönemi başlamış ve Öğretmenlik Uygulaması II dersi sürecinde UÖEP'ye katılan ve katılmayan uygulama öğretmenleri 14 hafta boyunca öğretmen adaylarına rehberlik etmişlerdir. Bu süreç bir eğitim öğretim dönemi boyunca devam etmiştir. Öğretmenlik Uygulaması II sürecinin sonunda UÖEP'ye katılan ve katılmayan uygulama öğretmenleri rehberlik yaptıkları öğretmen adayları tarafından UÖGSA ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Veriler uygulama öğretmeni UÖ olarak öğretmen adayı ÖA şeklinde harfle ve çalışmada yer aldığı sıraya göre sayıyla kodlanmıştır. Örneğin UÖ11 (11. uygulama öğretmeni) şeklinde kodlama yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için ilgili literatür incelenmiş ve uzmanlardan görüş alınarak UÖEP Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Araştırmanın aktarılabilişliğini artırmak için doğrudan alıntılarla verilerin doğasına sadık kalınmıştır. Araştırmanın tutarlılığının sağlanabilmesi için veri çözümlemesinde nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzman araştırmacı ayrı ayrı çalışarak kodlamaları yapmıştır. Bu kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Güvenirlilik için iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %97 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %90 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından araştırma güvenilir sayılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması için ise veri toplama araçları, ham veriler, kodlamalar istenildiğinde incelenebilecek şekilde araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Nicel verilerin analizinde ise iki değişkenli ki-kare testi kullanılmıştır. Yapılan ki-kare testi analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ayrıca beklenen değer 5'ten küçük olması durumunda gözenek sayısına bakılarak %20'yi aşmıyorsa ki-kare analizi (Tabachnick ve Fidell, 2007), aşmıyorsa % ve frekans analizi yapılmıştır.

Bulgular

UÖEP'ye katılan sınıf öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerini almak için öğretmenlere dört soru sorulmuştur. İlk olarak "UÖEP'nin faydalı olup olmadığı" sorulmuş ve programa katılan 18 sınıf öğretmenin 18'i de faydalı bulduklarını söylemiştir. İkinci olarak "UÖEP'nin faydalarının neler olduğu" sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 2'de kodlanarak sunulmuştur.

Tablo 2. Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre UÖEP'nin Faydalarına Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	f
Öğretmen adayı açısından	Sorunlarının neler olduğunun öğrenilmesi	15
	Beklentilerinin nasıl karşılanacağını öğrenilmesi	12
	Beklentilerinin neler olduğunun öğrenilmesi	8
	Sorumluluklarının neler olduğunun öğrenilmesi	3
Uygulama öğretmeni açısından	Görev ve sorumluluklarının neler olduğunun öğrenilmesi	16
	Bu programa katılmanın gerekliliğini fark etme	13
	Danışmanlığın nasıl yapılacağını öğrenilmesi	9
	Doğru iletişimin gerekliliğini fark etme	9
	Doğru/yanlış/eksikliklerin neler olduğunun öğrenilmesi	5
	Empati yapma fırsatı bulma	5
	Tecrübeleri paylaşma fırsatı bulma	3
Öğretmen yetiştirme açısından	Öğretmenlik uygulamalarının önemini değerlendirme fırsatı bulma	12

UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda UÖEP'nin faydaları öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretmen yetiştirme açısından üç tema altında toplanmıştır. Uygulama öğretmenleri tarafından UÖEP, öğretmen adayı açısından bakıldığında öğretmen adayının yaşadığı sorunların, öğretmen adayının beklentilerinin, beklentilerinin nasıl karşılanacağı ve öğretmen adayının sorumluluklarının neler olduğunun öğrenilmesini sağladığı için faydalı bulunmuştur. UÖEP, uygulama öğretmeni açısından bakıldığında uygulama öğretmeninin görev ve sorumluluklarının neler olduğunun öğrenilmesi, bu programa katılmanın gerekliliği fark etme, danışmanlığın nasıl yapılacağı öğrenilmesi, doğru iletişimin gerekliliğini fark etme, doğru/yanlış/eksikliklerin neler olduğunun öğrenilmesi, empati yapma fırsatı bulma, tecrübeleri paylaşma fırsatı bulma açısından faydalı bulunmuştur. UÖEP, öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında ise öğretmenlik uygulamalarının önemini değerlendirme fırsatı sağladığı için faydalı bulunmuştur. Uygulama öğretmeni örnek ifadeleri; UÖ11'in "Öğretmen adaylarının bizden beklentilerinin neler olduğunu öğrendim. Şimdiye kadar yaptığım uygulama öğretmenliği çalışmalarımı değerlendirmesini yapma fırsatı buldum.", UÖ4'ün "Genel olarak uygulamada yapılan yanlışları ve aday öğretmenlerine uygulanan anket sonuçlarına göre beklentilerin neler olduğu, bu beklentilerin nasıl karşılanacağı konusunda bilgi edindim. Yaygın olarak uygulama öğretmenlerinin yanlışlıkları hakkında bilgi sahibi oldum. Programa katıldıktan sonra kendimde bulduğum hataları bilip bundan sonra bu konularda daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim." ve UÖ13'ün "Aday arkadaşlarımızın bizden beklentilerini öğrendik. Kendi yaptığımız yanlışları gördük. Yapmamız gerekenleri öğrendik. Uygulama programının zannettiğimizden daha önemli olduğunu akademik delillerle gördük." şeklinde verilebilir.

Üçüncü olarak sorulan "UÖEP'nin iyileştirilmesi gereken yanları var mı?" sorusuna 18 sınıf öğretmeni UÖEP'nin iyileştirilmesi gereken yanlarının olduğunu belirtmiştir. Dördüncü olarak ise UÖEP'ye katılan sınıf öğretmenlerinin UÖEP'nin iyileştirilmesi gereken yanlarının neler olduğuna yönelik görüşleri sorulmuş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre UÖEP'nin İyileştirilmesi Gereken Yanlarına Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	f
Katılımcılar açısından	Uygulama öğretmenlerinin katılımlarının sayısal olarak sınırlılığı	15
	Diğer paydaşların programda yer almaması	12
Program açısından	Programa ayrılan zamanın kısa olması	18
	Örnek olayların ele alınışındaki yöntem çeşitliliğinin azlığı	9
	Programın değişik başlıklara ayrılmamış olması (yönetici, öğretmen, öğretim elemanı vb.)	5
	Programdaki görevlilerin koordinasyon eksikliği	3

UÖEP'nin iyileştirilmesine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri katılımcılar ve program açısından olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcılar açısından bakıldığında sınıf öğretmenlerinden 15'i bu programın tüm öğretmenlere uygulanması gerektiğini 12'si diğer paydaşların da bu programda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Program açısından bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinden 18'i programa ayrılan zamanın kısa olması, 9'u örnek olayların ele alınışındaki yöntem çeşitliliğinin azlığı, 5'i programın değişik başlıklara ayrılmamış olması (yönetici, öğretmen, öğretim elemanı vb.) ve 3'ü de programdaki görevlilerin koordinasyonunun eksikliğinden kaynaklı iyileştirme gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Uygulama öğretmeni örnek ifadeleri; UÖ1'in "Bu program geliştirilerek daha detaylı bir şekilde tüm öğretmen arkadaşlara uygulanmasında fayda vardır.", UÖ3'ün "Program zamana yayılmalı ve stajyerler, öğretim görevlileri ve uygulama öğretmenleri birlikte programa katılmalıdır.", UÖ8 "Bu programda ki bütün görevlilerin koordinasyonunun artırılması", UÖ13'ün "Bu

programdaki örnek olayların paylaşımında okuma çok zaman aldığı için drama gibi farklı yöntemler denenebilir" şeklinde verilebilir.

A ve B grubunda yer alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II sürecinin sonunda uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusundaki görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirmelerine İlişkin Bulgular

UÖYDA Maddeleri	A Grubu		B Grubu		sd	χ^2	p	
	Hayır	Evete	Hayır	Evete				
1. Düzenli görüşme saatleri planladı.	f	7	37	34	19	1	22.93	.000*
	%	15.9	84.1	64.2	35.8			
2. Diğer öğretmen ve okul personeli ile beni bir öğretmen olarak tanıştırdı.	f	13	31	18	35	1	.22	.642
	%	29.5	70.5	34	66			
3. Uygulama yapacağım sınıfın öğrencileri ile beni bir öğretmen olarak tanıştırdı.	f	3	41	24	29			
	%	6.8	93.2	45.3	54.7			
4. Uygulama yapacağım sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bana bilgi verdi.	f	6	38	23	30	1	10.16	.001*
	%	13.6	86.4	43.4	56.6			
5. Okulda bulunan bilişim teknolojileri hakkında bana bilgi verdi.	f	14	30	16	37	1	.30	.863
	%	31.8	68.2	30.2	69.8			
6. Eğitim-öğretim etkinliklerini planlamamda yardımcı oldu.	f	12	32	22	31	1	2.14	.143
	%	27.3	72.7	41.5	58.5			
7. İşlemeyi planladığım dersle ilgili örnek etkinlikler gösterdi.	f	11	33	18	35	1	.92	.337
	%	25.0	75.0	34	66			
8. Hazırladığım ders planlarını ve araçlarını kontrol etti.	f	11	33	29	24	1	8.76	.003*
	%	25	75	54.7	45.3			
9. Ben ders işlerken beni gözlemledi.	f	4	40	15	38	1	5.63	.018*
	%	9.1	90.9	28.3	71.7			
10. İşlediğim dersin sonunda bana dönüt verdi.	f	9	35	25	28	1	7.54	.006*
	%	20.5	79.5	47.2	52.8			
11. Eleştirilerini sınıf ortamında (öğrencilerin yanında) yaptı.	f	40	4	25	28	1	20.81	.000*
	%	90.9	9.1	47.2	52.8			
12. Yapıcı bir şekilde eleştiri yaptı.	f	10	34	25	28	1	6.23	.019*
	%	22.7	77.3	47.2	52.8			
13. Eğitim-öğretim etkinliklerimi değerlendirdi.	f	9	35	13	40	1	.23	.633
	%	20.5	79.5	24.5	75.5			
14. Değerlendirme sonuçlarım hakkında beni bilgilendirdi.	f	13	31	15	38	1	.02	.893
	%	29.5	70.5	28.3	71.7			
15. Sabırlıydı.	f	7	37	7	46	1	.14	.706
	%	15.9	84.1	13.2	86.8			
16. Samimiydi.	f	8	36	21	32	1	5.27	.022*
	%	18.2	81.8	39.6	60.4			
17. İlgiliydi.	f	8	36	7	46	1	.45	.500
	%	18.2	81.8	13.2	86.8			

Tablo 4. Devamı

UÖYDA Maddeleri	A Grubu		B Grubu		sd	χ^2	p
	Hayır	Evet	Hayır	Evet			
18. Etkili iletişim kurma becerisine sahipti.	f 7	37	5	48	1	.93	.335
	% 15.9	84.1	9.4	90.6			
19. Beni meslektaşı olarak gördü.	f 4	40	4	49			
	% 9.1	90.9	7.5	92.5			
20. Nitelikli bir öğretmen modeli oldu.	f 9	35	10	43	1	.038	.845
	% 20.5	79.5	18.9	81.1			
21. Neyin nasıl öğretilceği konusunda görüşlerini bildirmeye hevesliydi.	f 9	35	25	28	1	7.54	.006*
	% 20.5	79.5	47.2	52.8			

*= $p < .05$

Öğretmenlik Uygulaması II sürecinde uygulama öğretmenlerinin kendilerine rehberlik etme süreçlerine yönelik A ve B grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşleri bazı maddelerde anlamlı farklılık göstermiştir ($p < .05$). Bulguların sunumunda ilk olarak anlamlı farklılık çıkan maddeler verilmiştir.

UÖYDA maddelerinden *"Düzenli görüşme saatleri planladı."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=22.93$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %84.1'i uygulama öğretmeninin düzenli görüşme saatleri planladığını söylerken bu durum B grubunda sadece %35.8'dir. A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %93.2'si uygulama yapacağı sınıfın öğrencileri ile uygulama öğretmeninin kendisini bir öğretmen olarak tanıştırdığını söylerken bu durum B grubunda sadece %54.7'dir. *"Uygulama yapacağım sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bana bilgi verdi."* maddesinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=10.16$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %86.4'ü uygulama öğretmeninin, uygulama yapacağı sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında kendisine bilgi verdiğini söylerken bu durum B grubunda sadece %56.6'dır. *"Hazırladığım ders planlarımı ve araçlarını kontrol etti."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=8.76$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %75'i uygulama öğretmeninin, hazırladığı ders planlarını ve araçlarını kontrol ettiğini söylerken bu durum B grubunda sadece %45.3'tür. *"Ben ders işlerken beni gözlemledi."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=5.63$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %90.9'u uygulama öğretmeninin, ders işlerken kendisini gözlemlediğini söylerken bu durum B grubunda sadece %71.7'dir. *"İşlediğim dersin sonunda bana dönüt verdi."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=7.54$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %79.5'i uygulama öğretmeninin, işlediği dersin sonunda kendisine dönüt verdiğini söylerken bu durum B grubunda sadece %52.8'dir. Uygulama öğretmeni olarak olumsuz bir özellik olarak ele alınan *"Eleştirilerini sınıf ortamında (öğrencilerin yanında) yaptı."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=20.81$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %9.1'i uygulama öğretmeninin, eleştirilerini sınıf ortamında (öğrencilerin yanında) yaptığını söylerken bu durum B grubunda %52.8'dir. *"Yapıcı bir şekilde eleştiri yaptı."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=6.23$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %77.3'ü uygulama öğretmeninin, yapıcı bir şekilde eleştiri yaptığını söylerken bu durum B grubunda %52.8'dir. *"Samimiydi."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=5.27$, $p < .05$). A grubunda yer alan öğretmen adaylarının %81.8'i uygulama öğretmeninin samimi olduğunu söylerken bu durum B grubunda %60.4'tür. *"Neyin nasıl öğretilceği konusunda görüşlerini bildirmeye hevesliydi."* maddesinde A grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($\chi^2(1)=7.54$, $p < .05$). A

grubunda yer alan öğretmen adaylarının %79.5'i uygulama öğretmeninin, neyin nasıl öğretileceği konusunda görüşlerini bildirmeye hevesli olduğunu söylerken bu durum B grubunda %52.8' dir.

ÜÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri katılmayan uygulama öğretmenlerine göre daha yüksek oranda öğretmen adaylarını uygulama yapacağı sınıfın öğrencileri ile bir öğretmen olarak tanıştırdıkları (%93.2-%54.7), diğer öğretmen ve okul personeli ile öğretmen adayını öğretmen olarak tanıştırdıkları (%70.5-%66), eğitim-öğretim etkinliklerini planlamada yardımcı oldukları (%72.7-%58.5), öğretmen adayının işlemeyi planladığı dersle ilgili örnek etkinlikler gösterdikleri (%75-%66) ve eğitim-öğretim etkinliklerini değerlendirdikleri (%79.5-%75.5) sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri ile katılmayan uygulama öğretmenleri yaklaşık olarak benzer oranda öğretmen adayını meslektaşı olarak gördükleri (%90.9-%92.5), öğretmen adaylarına okulda bulunan bilişim teknolojileri hakkında bilgi verdikleri (%68.2-%69.8), değerlendirme sonuçları hakkında öğretmen adayını bilgilendirdikleri (%70.5-%71.7), sabırlı oldukları (%84.1-%86.8), ilgili oldukları (%81.8-%86.8), etkili iletişim becerisine sahip oldukları (%84.1-%90.6) ve nitelikli öğretmen modeli oldukları (%79.5-%81.1) sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayı uygulama öğretmeni ile uygulama sürecinde farklı başlıklar altında ele alınabilecek problemler yaşamaktadır. Bu çalışmada ihtiyaç analizi ile elde edilen öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle yaşadıkları problemler planlama/bilgilendirme, gözleme/değerlendirme, yetki devri ve kişisel özellikler olmak üzere dört temada sınıflandırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde "planlama/bilgilendirme" temasına yönelik olarak uygulama öğretmenlerinin, ders planlama aşamasında öğretmen adaylarına yeter düzeyde rehberlik etmediklerini ve hazırladığı ders planını ve araçlarını kontrol etme düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu (Baştürk, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Paker, 2008), "gözleme/değerlendirme" temasına yönelik olarak uygulama öğretmenlerinin genellikle derslere katılmadığını ve öğretmen adayını gözlemediğini, öğretmen adayına pekiştirici verme ve değerlendirme sonuçları hakkında bilgi verme düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu (Aslanargun vd., 2012; Gökçe ve Demirhan, 2005; Paker, 2008), "yetki devri" temasına yönelik olarak uygulama öğretmenin öğretmen adayı ders işlerken araya girerek öğretmen adayını doğrulama ihtiyacı duyduğunu (Mays Woods, 2003) "kişisel özellikler" temasına yönelik olarak uygulama öğretmeni – öğretmen adayı arasındaki iletişimin zayıf olduğunu, uygulama öğretmenlerin iyi birer dinleyici olmadıkları ve iyi model-sorumluluklarının farkında ve işbirliğine gönüllü olamayabildiklerini (Görgeç vd., 2012; Kocadere ve Aşkar, 2013; Sarıçoban, 2008) bulan araştırma sonuçları bu çalışmada yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Uygulama öğretmeni sınıf önünde veya ilkökul öğrencilerinin yanında öğretmen adayının öğretimini keser, onu doğrular veya ona sorular sorarsa öğretmen adayının öğrencilerle uyumlu bir ilişki geliştirmesini ve bunu sürdürmesini engellemiş olur. Uygulama öğretmeni öğretmen adayının hazırladığı planları gözden geçirerek bu durumu önleyebilir (Cooperating Teacher Informational Guide, 2012). Görüldüğü gibi her problemin ortaya çıkmasında nedenler olduğu gibi problemin ortaya çıkmasını engellemek için de yapılması gerekenler vardır. Bu araştırma kapsamında hem Öğretmenlik Uygulaması I dersi süresince tespit edilen öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasında yaşanan problemlerin hem de araştırma kapsamında belirlenen temalara yönelik olarak literatürde belirlenmiş diğer problemlerin ortaya çıkmasını engellemek için ÜÖEP geliştirilerek uygulama öğretmenlerine eğitim verilmiştir. Yapılan bilimsel çalışmalarda uygulama öğretmenlerinin eğitim almasını önermektedir (Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010; Aslan ve Dayıoğlu Öcal, 2012; Bektaş ve Ayvaz, 2012).

Eğitim sonrası uygulama öğretmenlerinin ÜÖEP'ye yönelik görüşleri incelenmiş ve eğitimin verimli geçtiğini ifade ederek uygulama öğretmenliği yapma sürecinde daha etkili olacaklarını belirtmişlerdir. Riggs ve Sandlin'in (2002) geliştirdikleri mentor eğitimi programına 1600 öğretmen adayı ve 750 uygulama öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonunda mentor eğitiminin sınıf yönetimi, disiplin ve profesyonel yaklaşım geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalın Uçar (2008)

çalışmasında uygulama öğretmenlerinin eğitimine yönelik geliştirdiği programın sonunda programa katılan uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliklerinin ve tutumlarının arttığını bulmuştur. Gareis ve Grant (2014) ise araştırmalarında mentörlük eğitimine katılan uygulama öğretmenlerinin rolleri ilgili öz yeterliliklerinin katılmayanlara göre daha yüksek çıktığını bulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen programın faydalarına yönelik sonuçlar Gareis ve Grant (2014), Riggs ve Sandlin (2002) ve Yalın Uçar'ın (2008) araştırmalarından elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca uygulama öğretmenleri UÖEP'ni katılımcı ve program açısından iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Peker ve diğerleri (2018) ve Peker (2018) araştırmalarında KDM'nin gereği olarak tüm paydaşları eşzamanlı biçimde sürece katıp öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması derslerinde şeffaflık, yansıtıcı düşünme, çok yönlülük ve objektiflik gibi birçok mesleki kazanım elde ettiklerini bulmuşlardır. Bu doğrultuda bu çalışmalardan elde edilen sonuç, öğretmenlerin programın iyileştirilmesine ilişkin paydaş ve program içeriğinin zenginleştirilmesi görüşlerine yönelik bir örnek olabilir.

Öğretmenlik Uygulaması II dersinin sonunda UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri katılmayan uygulama öğretmenlerine göre düzenli olarak görüşme yapma, ilkökul öğrencilerine öğretmen adayını bir öğretmen olarak tanıştırma, uygulama yapacağı sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bilgi verme, öğretmen adayının hazırladığı ders planı ve araçlarını kontrol etme, ders işlerken öğretmen adayını gözlemleme, dönüt verme, eleştirilerini sınıf ortamında yapmama, yapıcı bir şekilde eleştirme, samimi ve hevesli olma konularında yapmış olduğu rehberlik farklılık göstermiştir. İlk olarak araştırma sonunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri ile UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenleri arasında çıkan farklılıklar gruplandırılarak beş başlık altında tartışılmış daha sonra benzerlikler ele alınmıştır.

İlk olarak UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenleri öğretmen adayları ile düzenli görüşmeler yapmadıkları, UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin ise öğretmen adayları ile düzenli görüşme saatleri planladıkları bulunmuştur. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayı ile düzenli görüşme saatleri planlaması öğretmen adayına rehber olması, performansı ve gelişimi hakkında dönütler vermesi, beklentilerini, isteklerini veya önerilerini öğretmen adayı ile paylaşması öğretmen adayının mesleki gelişimi açısından önemlidir. Bu durum hem öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasındaki iletişimi artırırken hem de samimiyeti arttırmaktadır. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarıyla birlikte her dönemim başında görüşme saatleri çizelgesi hazırlayabilir. Uygulama öğretim elemanı ise bu çizelgenin takipçisi olmalı ve yeni dönemdeki uygulama öğretmeni seçiminde bu çizelge dikkate alınmalıdır.

İkinci olarak UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına uygulama yapacağı sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında yeterli düzeyde bilgi vermediği, UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin ise gerekli bilgilendirmeyi yeterli düzeyde yaptıkları bulunmuştur. Sandholtz ve Wasserman'ın (2001) araştırma sonuçlarında uygulama öğretmenleri öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlemede öğretmen adaylarının zorlandığını belirtmişlerdir. Buna göre uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bilgi vermeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını nasıl belirledikleri hakkında tecrübelerini paylaşmalı, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi nasıl planlaması gerektiği konusunda rehber olmalıdır. UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri vermiş olduğu bilgilerle, literatürde de belirtildiği gibi öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak daha etkili öğretim planları yapma ve uygulama konusunda öğretmen adaylarına rehberlik yapmışlardır.

Üçüncü olarak UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayının ders planlarını ve araçlarını yeterli düzeyde kontrol etmediği, UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin ise bu kontrolü yeterli düzeyde yaptıkları bulunmuştur. Bu kontrol sayesinde öğretmen adayı ders işlerken dersine müdahale etme durumuyla karşılaşmayabilir. Bunun bir sonucu olarak UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenleri öğretmen adayını sınıf ortamında (öğrencilerin yanında) eleştirirken UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri öğretmen adayına ilgili eleştirilerini sınıfın dışında ve yapıcı bir şekilde yapmış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulama öğretmenin

öğretmen adayının hazırladığı ders planı ve öğretim materyallerini kontrol etmesi öğretmen adayının kendisini güvende hissetmesini sağlayacaktır.

Dördüncü olarak UÖEP'ye katılmayan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayı ders işlerken onu yeterli sayıda gözlemlemediği ve öğretmen adayına yeterli düzeyde dönüt vermediği, UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin ise öğretmen adayını yeterli düzeyde gözlemledikleri ve dönüt verdikleri bulunmuştur. Pek çok araştırmada da uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayı ders işlerken öğretmen adayını gözlemlemeyip öğretmen adayına dönüt vermediği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Gündoğdu, Coşkun, Albez ve Bay (2010), Kuter (2009) ve Parker'in (2008) araştırmalarından elde ettiği sonuçla tutarlılık göstermektedir. Uygulama öğretmeninin süreci gözlemlemesi ve gözlem sonuçlarını değerlendirmesi öğretmen adayının gelişim süreci için önemlidir (Oral, 2003). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına geribildirim vermesinin de öğretmen adaylarının pedagojik davranışları üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Coulon, 2000; Rhoads vd., 2013). Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya (2000) da araştırmalarında uygulama öğretmenlerinin verdikleri dönütlerin öğretmen adayları üzerinde istedik yönde davranış değişikliği oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hem UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin yaptığı uygulama hem de literatürdeki vurgu göstermektedir ki uygulama öğretmenlerinin verdikleri dönütler öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlayacaktır.

Beşinci olarak öğretmen adayları UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerini daha samimi bulmuşlardır. Uygulama öğretmeninin neyin, nasıl öğretilceği konusunda görüşlerini bildirmeye hevesli olmasını bekleyen öğretmen adaylarının (Bektaş ve Ayvaz, 2012) bu beklentilerinin UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri tarafından karşılandığı bulunmuştur. Bu yönüyle iki araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri yüksek oranda öğretmen adaylarını uygulama yapacağı sınıfın öğrencileri ile bir öğretmen olarak tanıştırdıkları ve öğretmen adayını meslektaş olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde uygulama öğretmenleri ile arasındaki ilişki önemli bir bileşendir. Bu ilişkiyi anlamak öğretmen adayının gelişimini kolaylaştırmak için önemlidir. Montgomery'e (2000) göre bu gelişimi kolaylaştırmak için ise uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasında "meslektaş ilişkisi" şeklinde algılanan ilişkilerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen olarak görmesi ve tanıtması aralarında meslektaş ilişkisinin başladığını göstermektedir.

UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenleri katılmayan öğretmenlere göre yaklaşık olarak benzer oranda diğer öğretmen ve okul personeli ile öğretmen adayını öğretmen olarak tanıştırdıkları, öğretmen adaylarına okulda bulunan bilişim teknolojileri hakkında bilgi verdikleri, eğitim-öğretim etkinliklerini planlamada yardımcı oldukları, öğretmen adayının işlemeyi planladığı dersle ilgili örnek etkinlikler gösterdiği, eğitim-öğretim etkinliklerini değerlendirdiğini, değerlendirme sonuçları hakkında öğretmen adayını bilgilendirdikleri, sabırlı oldukları, ilgili oldukları, etkili iletişim becerisine sahip oldukları, nitelikli öğretmen modeli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2012) uygulama öğretmenlerinin rollerini akademik destekçi, psikolojik destekçi, sosyal destekçi, örgütleyici ve kendi kendini eğiten olarak sınıflamaktadır. Öğretmen adayının öğretim performansı hakkında ona dönüt vermek, dersin planlamasına yapılandırılmış destek sağlamak, kolaylaştırıcı bilgi sunmaya istekli olma uygulama öğretmeninin akademik destekçi rolü arasında yer almaktadır. Buna göre bu araştırmadan elde edilen sonuçlar özetle UÖEP'ye katılan uygulama öğretmenlerinin katılmayanlara göre öğretmen adaylarına daha fazla akademik destek verdiğini göstermektedir.

UÖEP'ye katılsın ya da katılmasın uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına örnek etkinlikler gösterdiği, öğretmen adayını değerlendirdiği, sabırlı olduğu, etkili iletişim kurma becerisine sahip olduğu ve nitelikli bir öğretmen modeli olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Gareis ve Grant'ın (2014) yaptıkları araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

21. yy yeni nesiller için kendine özgü özel beceriler gerektirecektir. Bu yüzyılın becerilerinin neler olduğu üzerine pek çok araştırma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir (Bybee ve Fuchs, 2006; Dumont ve Istance, 2010; MEB, 2009; Saavedra ve Opfer, 2012a, 2012b; Silva, 2009). Topluma bu becerilerin kazandırılmasında ise öğretmenler büyük bir rol oynamaktadır. Bu becerilere ilk önce öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülürse öğretmen eğitiminde uygulamanın, uygulamada öğretmen adayına rehberlik eden uygulama öğretmenin önemi artmaktadır. Bu yüzden uygulama öğretmeni seçimi bilinçli bir şekilde yapılmalıdır. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ile aynı uzmanlık alanına sahip ve UÖEP'ye katılarak görev ve sorumluluklarının bilincinde olan ve yerine getiren öğretmenler arasından seçilmelidir. Bu nedenle UÖEP öğretmen yetiştiren tüm kurumlar tarafından kendi alanlarına uyarlanarak ülke çapında uygulamalar yapılabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda UÖEP ilgili tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilebilir. Böylece hem paydaşlar arası görev ve sorumlulukların öğrenilmesi hem de bu görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesi sürecine yönelik empatinin geliştirilmesi mümkün olabilir.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı belli zaman aralıklarıyla UÖEP'ye dâhil edilebilir. Böylece süreçte aksayan görev ve sorumluluklar ile ilgili farklı çalışmalar planlanarak çözüme katkı sağlanabilir.

Öğretmen adaylarıyla daha geniş katılımlı olarak yapılacak araştırmalardan elde edilecek sonuçlar ve literatürde yer alan bu konudaki araştırmalara uygulanacak bir meta analiz araştırması birleştirilerek daha kapsamlı bir UÖEP geliştirilebilir. Böylece öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının daha etkili deneyim sahibi olmaları sağlanabilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmeni ile yaşadığı sorunlar planlama/bilgilendirme, gözleme/değerlendirme, yetki devri ve kişisel özellikler olmak üzere dört tema altında birleştirilmiştir. Bu temalara yönelik UÖEP ilgili tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilecek eğitimler düzenlenebilir. Böylece özel temalar kapsamında düzenlenecek eğitimler ile paydaşların öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki kazanımlarının yansıtılması mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Akçamete, G., Aslan, B. ve Dinçer, Ç. (2010). *Uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin değerlendirilmesi*. 2. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Akyıldız, S. (2018). Uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 21-39.
- Alger, C. ve Kopcha, T. J. (2009). eSupervision: A technology framework for the 21st century field experience in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 31-46. <https://www.learntechlib.org/p/68116> adresinden erişildi.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 29-42.
- Anderson, D. (2007). The role of cooperating teachers' power in student teaching. *Education*, 128(2), 307-323.
- Aslan, B. ve Dayıoğlu Öcal, S. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Baltacı Göktaş, S., Kesner, J., Uzun, A., Bulunuz, N., Gürsoy, E. ve Bulunuz, M. (2014). Redefining a teacher education program: Clinical supervision model and ULUDAGKDM. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 1-11.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 209-232. doi:10.17860/EFD.27551
- Bektaş, M., Ayvaz, A. ve Horzum, M. B. (2011). *Sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulaması öğretim elemanı için öğretmen adayı gözlem formu geliştirme çalışması*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sivas.
- Bulunuz, N. ve Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde klinik danışmanlık modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 131-141.
- Bulunuz, N. ve Bulunuz, M. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik danışmanlık modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-429.
- Bulunuz N. ve Gürsoy, E. (Ed.). (2018). *Klinik danışmanlık modeli: İyi öğretmenlik uygulamaları kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut Albaba, M. (2017). Teacher learning during transition from pre-service to novice EFL teacher: A longitudinal case study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(2), 142-154.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imcesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167.
- Bybee, R. W. ve Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 349-352.
- Clifford, E. (1999). Mentors and proteges: Establishing systems of assisted performance in preservice teacher education. *Early Child Development and Care*, 156(1), 35-52.

- Cooperating Teacher Informational Guide. (2012). Office of educator development and clinical practice, University of Louisville Cooperating teacher informational guide. <http://louisville.edu/education/fieldplacement/forms/The%20Role%20of%20the%20COOPERATING%20TEACHER.doc> adresinden erişildi.
- Coulon, S. C. (2000) The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagoji behaviors. *College Student Journal*, 34(2), 284-297.
- Çelik, M. (2008). Pre-service EFL teachers' reported concerns and stress for practicum in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 97-105.
- Çetinkaya, E. ve Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=9> adresinden erişildi.
- Dönmez Usta, N. ve Turan Güntepe, E. (2016). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1214-1223.
- Dumont, H. ve Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environment for the 21st century. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Maskan, A. K. ve Gönen, S. (2012). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* (R. Efe, Ed.) (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçiçek, M. ve Bahçeci, F. (2016). öğretmenlik uygulaması dersi için tasarlanan moodle tabanlı bir sistemin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 120-133.
- Enz, B. J. ve Cook, S. J. (1992). *Student teachers' and cooperating teachers' perspectives of mentoring functions: Harmony or dissonance?*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş bildiri, San Francisco, CA.
- Epps, R. B. (2010). *Cooperating teacher effectiveness as perceived by student teachers and cooperating teachers in Ohio agricultural education*. Columbus, OH: The Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1280772093/inline adresinden erişildi.
- Erbilgin, E. (2012). Matematik uygulama öğretmenlerinin rehberlik işlevlerini geliştirmek. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2391-30_05_2012-15_25_58.pdf adresinden erişildi.
- Feiman Nemser, S., B. Parker, M. ve Zeichner, K. (1990). *Are mentor teachers teacher educators?*. The Annual Meeting of The American Educational Research Association toplantısında sunulmuş bildiri, Boston. <http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr9211.pdf>. adresinden erişildi.
- Fish, D. (1995). *Quality mentoring for student teachers*. London: David Fulton.
- Gaffey, C. (1994). *Effects of a training program on practicum supervisor knowledge and performance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Macquarie University in Sydney, New South Wales, Australia.
- Ganser, T. (1996). The cooperating teacher role. *Teacher Educator*, 31, 283-291. doi:10.1080/08878739609555121
- Gareis, C. R. ve Grant, L. W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 39, 77-88. doi:10.1016/j.tate.2013.12.007
- Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2010). Öğretmenlik uygulaması. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* içinde (2. bs., s. 67-98). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Golland, J. (1998). A lesson plan model for the supervision of student teaching. *Education*, 118(3), 376-381.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Pre-service teachers and supervising teachers' opinions about activities of teaching practice in elementary schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 43-71.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: Nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 10(XXXII), 927-954.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Guyton, E. ve McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* içinde (s. 514-534). New York: Macmillan.
- Gümüş, N., Özbaş, B. Ç., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G. ve Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 593-613.
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgubilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166.
- Gündoğdu, K., Coşkun, Z. S., Albez, C. ve Bay, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 55-67.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı Göktaş, Ş., Bulunuz, M., Kesner, J. ve Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *HU Journal of Education*, 1, 191-203.
- Gürsoy, E., Kesner, J. E. ve Salihoğlu, U. M. (2016). Clinical supervision model in teaching practice: does it make a difference in supervisors' performance?. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(11), 61-76. doi:10.14221/ajte.2016v41n11.5
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.
- Henry, M. A. ve Beasley, W. W. (1996). *Supervising student teachers the professional way* (5. bs.). Terre Haute, IN: Sycamore Press.
- Herzog, J., Ivanuš Grmek, M. ve Čađran, B. (2012). Views of mentors on primary education student teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 25-47.
- Hope College. (2016). *Hope University's handbook for cooperating teachers*. <https://hope.edu/academics/education/resources/student-teaching-handbook.pdf#search=%20Cooperating%20Teachers> adresinden erişildi.
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. New York, NY and London: Routledge.
- Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.
- Kocadere, S. A. ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). The reflectors of teaching experiences: Diaries. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223.

- Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 818-826. doi:10.1016/j.tate.2012.03.007
- Koerner, M., Rust, F. O. ve Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 35-58.
- Kuter, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29, 415-425.
- Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentorluk penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 129-145.
- Kuter, S. ve Koç, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 415-425.
- Leatham, K. R. ve Peterson, B. E. (2009). Secondary mathematics cooperating teachers' perceptions of the purpose of student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 99-119.
- Liliane, P. ve Colette, G. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: The partners' respective roles. *US-China Education Review*, 6(6), 71-80.
- Mays Woods, A. (2003). The role of the host teacher in the student teaching experience. *The Clearing House*, 76, 176-177.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). A Teacher education model for the 21st century, a report by the National Institute of Education, Singapore. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2 adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Cilt 81, Sayı 2729, Ankara. MEB Yayınları.
- Mohan, R. (2011). *Teacher education*. New Delhi: PHI Learning Pvt. Ltd.
- Montgomery, B. (2000). The student and cooperating teacher relationship. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18(2), 7-15.
- Morris, J. E., Pannell, S. K. ve Houston, W. R. (1984). Certification of supervising teachers: A process for improving teacher effectiveness. *The Teacher Education*, 20(3), 7-15. doi:10.1080/08878738409554855
- Nagel, N. G. ve Smith, C. R. (1997). Working with student teachers. *Teaching for Excellence*, 17(2), 1-2.
- Nguyen, H. T. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors?. *Teaching and Teacher Education*, 25, 655-662. doi:10.1016/j.tate.2008.10.001
- Oral, B. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5), 1-9.
- Ozan, Ş. ve Odabaşı, H. F. (2016). Sosyal medyada öğretmenlik uygulaması danışmanlık sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 599-613.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2018). *Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf adresinden erişildi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Mesleki gelişim programı*, <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Kurslar/2.01.01.05.027%20%C3%96%C4%9Fretmenlik%20Uygulamas%C4%B1%20Dan%C4%B1%C5%9Fmanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20E%C4%9Fitim%20Kursu.docx> adresinden erişildi.

- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Peker, H. (2018). Öğretmen yetiştirme modeli olan klinik danışmanlık modelinin bir sınıf öğretmeni adayının fen bilimleri öğretiminde nasıl uygulandığının betimlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Peker, H., Bulunuz, M., Onan, B. ve Bulunuz, N. (2018). Klinik danışmanlık modeli ile bir sınıf öğretmeni adayını fen öğretimine hazırlama süreci ve paydaşların rolleri. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Balıkesir.
- Rhoads, K., Samkoff, A. ve Weber, K. (2013). Student teacher and cooperating teacher tensions in a high school mathematics teacher internship: The case of Luis and Sheri. *Mathematics Teacher Education and Development*, 15, 108-128. <http://libaccess.mcmaster.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1651843559?accountid=12347> adresinden erişildi.
- Riggs, I. M. ve Sandlin, R. A. (2002). *Professional development of mentors within a beginning teacher induction program: How does the garden (mentors) grow?* The Annual Meeting of the Educational Research Association toplantısında sunulmuş bildiri, New Orleans.
- Roberts, T. G. (2006). Developing a model of cooperating teacher effectiveness. *Journal Agricultural Education*, 47(3), 1-13.
- Rozelle, J. J. ve Wilson, S. M. (2012). Opening the black box offield experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1196-1205. doi:10.1016/j.tate.2012.07.008
- Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012a). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. Asia Society: New York. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Saavedra12.pdf> adresinden erişildi.
- Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012b). Learning 21st century skills requires 21st century teaching. *The Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. doi:10.1177/003172171209400203
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 127-148.
- Sandholtz, J. H. ve Wasserman, K. (2001). Student and cooperating teachers: Contrasting experiences in teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 23(3), 54-65, doi:10.1080/01626620.2001.10463075
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Seghers, M. (2000). *Reflections of cooperating teachers regarding strategies for future supervisory assignments*. National Forum of Teacher Education Journal-Electronic etkinliğinde sunulmuş bildiri.
- Selvi, M., Doğru, M., Gençosman, T. ve Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Sezen Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(32), 1048-1062. doi:10.17755/esosder.293181
- Sezer, A. (2010). Okul deneyimi. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* içinde (2. bs., s. 67-98). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Malatya.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Sinclair, C., Dowson, M. ve Thistleton Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?. *Teaching and Teacher Education*, 22, 263-279. doi:10.1016/j.tate.2005.11.008
- Stanulis, R. N. (1994). Fading to a whisper: One mentor's story of sharing her wisdom without telling answers. *Journal of Teacher Education*, 45(1), 31-38.
- Süral, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 277-299.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497. doi:10.7827/TurkishStudies.6254
- Taşgın, A. ve Küçükoğlu, A. (2016). Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarına etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 265-286.
- Tatlı, Z., ve Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 16-28.
- Tüfekçi, S. (1999). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 211-216.
- Veal, M. L. ve Rikard, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119. doi:10.1177/0022487198049002004
- Vršnik Perše, T., Ivauš Grmek, M., Bratina, T. ve Košir, K. (2015). Students' satisfaction with teaching practice during pre-service teacher education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 159-174.
- Weasmer, J. ve Woods, A. M. (2003). The role of the host teacher in the student teaching experience. *The Clearing House*, 76(4), 174-177.
- Yalın Uçar, M. (2008). *Uygulama öğretmenliği eğitiminin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalın Uçar, M. (2015). Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden "uygulama öğretmeni" yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 54-68. doi:10.17755/esosder.74563
- Yalın Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62. doi:10.16986/HUJE.2016015870
- Yılmaz, A. ve Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 3061-3077. doi:10.14687/jhs.v14i3.4223
- Yüksek Öğretim Kurumu. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf> adresinden erişildi.