



(ISSN: 2602-4047)

Öğdem, Z., Sönmez, E. & Erdoğan, O. (2023). Problems and Solution Offers Regarding the Teaching Practice Course According to the Opinions of Faculty Members and Teachers, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 97-134.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.675>

Article Type (Makale Türü): Research Article

PROBLEMS AND SOLUTION OFFERS REGARDING THE TEACHING PRACTICE COURSE ACCORDING TO THE OPINIONS OF FACULTY MEMBERS AND TEACHERS

Zeki ÖĞDEM

Assoc. Prof. Dr., Ankara Music and Fine Arts University, Ankara, Türkiye, zekiogdem15@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-2051-3976

Emre SÖNMEZ

Asst. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Türkiye, emresonmez@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2853-7956

Onur ERDOĞAN

Asst. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Türkiye, onurerdogan@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3442-2303

Received: 18.09.2022

Accepted: 10.02.2023

Published: 05.03.2023

ABSTRACT

This study aims to determine the problems experienced in the teaching practice course in teaching programs and suggestions for the solution to these problems. This study, in which the qualitative research approach was used, was designed in the phenomenology pattern. The participants consisted of 10 faculty members and 10 teachers. In the study, data were collected from the participants through interviews conducted online through semi-structured interview forms. The data were analyzed using both content analysis and descriptive analysis techniques. The results of the research pointed out that the practice teachers and faculty members had problems in terms of gaining professional skills, communication between the faculty and the school, and evaluation, and they offered solutions for these problems. The research results revealed that the practice teachers and faculty members had problems about the curriculum, the negative personal characteristics of the pre-service teacher, the lack of classroom management, the low number of practical courses, the lack of professional knowledge of the pre-service teacher, the incompatibility of the curriculum, the systemic problems, the communication problems between the stakeholders, the lack of measurement tool, the lack of objective behavior, the lack of evaluation according to teaching fields, lack of feedback, lack of classroom management experience, the conflict between faculty and school program, the high number of students per practice faculty member and teacher, failure to coordinate the evaluation, limited activities in the plans, and the high number of students per instructor.

Keywords: Teaching practice course, faculty members, teachers, phenomenology.

INTRODUCTION

The teacher training process is seen as a rich and complex field, and for this reason, researchers have been trying to explore the dimensions, actors, and dynamics of the teacher training process for many years (Caires, Almeida & Vieira, 2012). The lack of importance given to teacher training and the inability to carry out the teacher training process at the desired quality lead to the entry of unqualified teachers into the system as human resources input, which negatively affects the education system as a whole (Aslan & Sağlam, 2018). In the context of teacher training, the quality of the teachers' pre-service experiences is seen as one of the factors that determine the starting standards of the profession and constitutes a basis for the service quality of the profession. From this point of view, many studies have been conducted on the study of the functioning and quality of the teaching practice course, and this subject attracts an increasing interest (Arslan & Sağlam, 2018; Baştürk, 2009; Batmaz & Ergen, 2020; Görgeç, Çoçalışkan & Korkut, 2013; Katrancı, 2008).

The Ministry of National Education (MoNE) and the Council of Higher Education (CoHE) determine the legal regulations for the teaching practice course. According to MoNE, practice courses include the course or courses in which practice activities are discussed and evaluated, aiming to provide practice students with teaching skills in the classroom together with management and extracurricular activities in the field of teaching in which they are educated and enable them to teach a certain lesson or lessons in a planned way (MoNE, 1998). According to CoHE (2018), practice courses are the process in which the skills of making observations about field-specific teaching methods and techniques, making individual and group micro-teaching practices using field-specific special teaching methods and techniques, developing field-specific activities and materials, preparing instructional environments, managing the classroom, carrying out measurement, evaluation, and reflection are gained. Teaching Practice Course, which is a prominent practice among vocational education practices, is a course in which practices and activities for the teaching profession take place, students gain skills and experience about the profession before service, and form opinions and convictions (Karadüz, Eser, Şahin & İlbay, 2009). Teaching practice is a practice course where pre-service teachers go to school, take the responsibility of a teacher, and feel like a teacher. In addition, the teaching practice course enables pre-service teachers to gain experience by making observations and practices about their future profession (Altıntaş & Görgeç, 2014). Pre-service teachers have the highest expectations from teachers, students, administrators, and advisors in this course (Çelikkaya, 2011). The practice courses aim to enable pre-service teachers to better prepare for the teaching profession and to gain the competence to use the knowledge, skills, attitudes, and behaviors related to the general culture, special field education, and teaching profession they have gained during their education, in a real education-teaching environment, under the coordination of the faculty and school (MoNE, 1998). Although pre-service teachers often experience anxiety and fears about this course before taking the course, these concerns disappear after taking the course, and their professional development increases (Tepeli & Caner, 2014). Although the purpose and functioning of the practice courses, the responsible institutions, and coordinators, the duties and responsibilities of these institutions and coordinators are determined in the MoNE and YÖK definitions, some problems are encountered in the functioning of the

practice courses. For example, although pre-service teachers and practice teachers know the basic definitions in practice, they do not have enough information about their duties, authorities, and responsibilities during practice courses. This negatively affects the quality of the course due to the uncertainty about who should do what (Çetin & Bulut, 2002).

There are various studies examining the teaching practice course in the literature according to the opinions of pre-service teachers (Arslan & Sağlam, 2018; Bektaş & Ayvaz, 2012; Baştürk, 2009; Çiçek & İnce, 2005; Değirmençay & Kasap, 2013; Kılıç, 2004; Paker, 2008), according to the opinions of faculty members (Ayvaci, Özbek & Bülbül, 2019; Batmaz & Ergen, 2020; Ünlüönen & Boylu, 2007), and according to the opinions of advisor practice faculty members (Çetin & Bulut, 2002; Çetinkaya & Kılıç, 2017; Çevik & Alat, 2012; Görgen, Çokçalışkan & Korkut, 2013; Katrancı, 2008). In these studies, pre-service teachers generally stated that the total duration of the teaching practice was insufficient, that there were differences in their lecture times as a result of the arbitrary approaches of the practice teachers, that the practice schools do not have the appropriate conditions, that there is a lack of communication between the candidate teachers and the practice teachers, that the stakeholders, in general, do not have the necessary competencies, and that they have problems in planning and presenting the lesson well (Arslan & Sağlam, 2018; Baştürk, 2009; Bektaş & Ayvaz, 2012; Paker, 2008). According to Demir & Çamlı (2011), the negative behaviors that pre-service teachers encounter in practice schools were found to be indifference, coldness, not sharing responsibility, being ignored, not being seen as an authority, lack of communication, lack of respect for students, distance, lack of empathy, lack of support, not being accepted by teachers, not getting help. Despite this, pre-service teachers have high expectations for help and understanding from teachers, administrators, students, and advisors in practice courses (Çelikkaya, 2011). In addition to the problems they experience, pre-service teachers stated that the teaching practice course had a positive impact on pre-service teachers (Kılıç, 2004), their expectation from this course was to gain teaching experience and that these expectations were met at the end of the course, that they provided a satisfactory development in the subjects of classroom discipline and control, classroom management, content knowledge related to teaching at the end of the course and education, and that some of their characteristics improved and their communication skills increased (Çiçek & İnce, 2005). In addition, pre-service teachers stated that school experience and teaching practice courses are an important component of the training program and that these courses are necessary for pre-service teachers (Değirmençay & Kasap, 2013).

Faculty members, regarding the teaching practice course, state that the course will make positive contributions to the pre-service teachers in terms of establishing the theory-practice relationship, strengthening their in-school communication, recognizing the school and classroom environment, their professional attitudes and self-evaluation (Batmaz & Ergen, 2020). Faculty members have positive thoughts about the teaching practice course, as well as some negative thoughts and criticisms. Criticisms on this subject point to the failure to conduct the lesson in accordance with its purpose, the timing of the course, the high number of students per faculty member and practice teacher, and the coordination problems between the faculty and the practice

school (Ünlüönen & Boylu, 2007). In addition to this, they point to problems such as the duration of the lesson, technology education, activities, reluctance, dressing, perception of the lesson as an easy lesson and the lack of knowledge of the practice teachers about the lesson, misidentification of the pre-service teachers, leaving the class completely to the pre-service teacher, communication problems with the pre-service teacher and lack of guidance to the pre-service teacher (Batmaz & Ergen, 2020).

Regarding the problems experienced in the teaching practice courses, the practice teachers stated that they felt supervised, that the groups were crowded, and thus, there were problems in completing the annual plans on time in the classrooms (Çetin & Bulut, 2002). In addition, regarding the curriculum, practice teachers draw attention to the fact that there may be problems in terms of course hours, technology education, place of the course in the program, reluctance towards pre-service teachers, inability to plan appropriate lessons for students, dress code, perception of the easy lesson, approach towards students, the lack of communication with faculty members, not visiting the school, not listening to the lecture, not informing about the lecture, and not following the student (Batmaz & Ergen, 2020). Practice teachers also have positive opinions about teaching practice courses. They find this course generally functional. Practice teachers think that the course in question contributes to pre-service teachers in terms of content knowledge, subject area, planning of the teaching process, and classroom management (Görgeç, ÇokÇalışkan & Korkut, 2013). On the other hand, regarding the teaching practice course, the practice teachers state that this course will make positive contributions to the pre-service teachers in terms of establishing the theory-practice relationship, strengthening their in-school communication, recognizing the school and classroom environment, their professional attitudes and recognizing the paperwork at school (Batmaz & Ergen, 2020).

Various studies in the literature deal with the teaching practice course in terms of the field of teaching. Specifically, in the field of teaching, primary school mathematics teacher candidates pointed out that they could not find enough opportunities for practice in the context of the problems they experienced, they could not get feedback about the practices, and they could not associate the basic mathematics lessons they learned with school mathematics. On the other hand, in terms of positive thoughts, they stated that they benefited greatly from the teaching profession courses they took during practice, that they felt like the teacher of the class, and that they had the opportunity to get to know the school/classroom environment and students more closely (Eraslan, 2009). While the primary school teacher candidates stated that they felt like real teachers in this process, they also pointed to classroom management and lesson planning as the problems experienced (Altıntaş & Görgeç, 2014). On the other hand, primary school teacher candidates state that they do not include the information in the method-technique, tools-equipment, and measurement-evaluation parts of the activities they prepare, they do not have sufficient knowledge and equipment in practice, and they do not show important behaviors towards the basic elements of the learning-teaching process while applying the activity. (Girgin & Şahin, 2019). They also emphasized that less practice in the teaching practice course, the inadequacy of themselves and their practice teachers in terms of teaching strategy-method-technique, assessment, and classroom management skills, and the lack of communication between the school administrator, the practice

teacher and the practice faculty member who took part in the teaching practice course are the most common problems (Taşdere, 2014). In addition, pre-service classroom teachers point out that faculty members do not fully fulfill their duties (Yılmaz, 2011). In the literature, in addition to primary school mathematics teaching and classroom teaching students, there are studies on the field of geography teaching (Çepni & Aydın, 2015; Çepni, Aydın & Şahin, 2015), preschool teaching (Karaca & Aral, 2011), German teaching (Çetintaş & Genç, 2005), the teaching of the mentally handicapped (Ergenekon, Özen & Batu, 2008; Öksüz & Coşkun, 2012), computer and instructional technology teaching (Arıkan, 2009; Aydın & Akgün, 2014), social studies teaching (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012; Çelikkaya, 2011), science teaching (Saka, 2019; Selvi, Doğru, Gençosman & Saka, 2017) and pedagogical formation (Kılınç, Kılcan & Çepni, 2018; Tepeli & Caner, 2014) in the field of teaching. These studies generally focus on revealing the current situation of the course and the opinions on its improvement.

When the above studies are examined, some problems arising from the pre-service teacher, faculty management, faculty member, school administration, and teacher have been experienced from the past to the present in the process of the practice courses. These problems can sometimes be caused by a lack of communication and sometimes not giving enough importance to practice courses. As of the 2019-2020 academic year, the teaching undergraduate programs are left to the responsibility of the faculties by the Council of Higher Education, and the credits, course hours, process, operation, and management of the practice courses are determined by the faculties. As mentioned above, many studies have been conducted on teaching practice course from the past to the present, and these studies have tried to reveal the problems and positive aspects of the course in question. It is expected that there will be some changes in the opinions of the stakeholders in terms of problems, perceptions, expectations, or positive aspects since the rules of operation of this course were left to the responsibility of the faculties with the decision of CoHE. In this process, it will be important to determine the problems experienced in the practice courses from the point of view of the faculty and the school and to offer solutions to these problem areas. In this context, this research aims to determine the problems experienced in the teaching practice course in the teaching programs of the faculties of educational sciences and the offers for the solution to these problems. For this purpose, the problems and solutions offered are investigated regarding the teaching practice course in terms of the dimensions of the candidate's gaining professional skills, communication in faculty-school cooperation, and evaluation of the pre-service teacher. The sub-problems determined in this direction are:

1. What are the problems experienced by teachers regarding the functioning of the teaching practice course and what is the solution offered for these problems?
2. What are the problems experienced by faculty members regarding the functioning of the teaching practice course and what is the solution offered for these problems?

METHOD

In this part of the study, information about the research model, study group, data collection technique, data analysis, and validity and reliability will be respectively presented.

Research Model

The model of this research is the phenomenology model, one of the qualitative research approaches. Creswell (2009) states that qualitative research requires a different academic research approach than quantitative research. Qualitative research includes different philosophical approaches, inquiry strategies, and in-depth data collection, analysis, and interpretation methods. The phenomenology model focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of, such as events, situations, experiences, perceptions, concepts, and tendencies (Yıldırım & Şimşek, 2006). In the phenomenological model, the basic structure and meaning of perceptions and experiences are examined (Merriam, 2013). In this research, the phenomenology model was preferred as it aimed to reveal the perceptions and experiences of both faculty members and teachers regarding the teaching practice course.

Study Group

In this study, the criterion sampling method were used to determine the study group. In criterion sampling, the sample must have predetermined features and qualities within the framework of the problem situation of the study (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Accordingly, the criteria were determined first. The criteria determined in the study are that the participants have conducted a teaching practice course for at least three semesters and that faculty members are working in the department of educational sciences. Then, the participants who met these criteria were selected in an easily accessible way in terms of speed and practicality (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this direction, the study group consists of 10 faculty members and 10 teachers. Demographic information about the study group is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Study Group

Study Group	Demographic Information	f	
Faculty members	Gender	Male	8
		Female	2
	Title	Assistant Professor Doctor	3
		Associate Professor Doctor	7
Teachers	Gender	Male	7
		Female	3
	Branch	Classroom teacher	6
		Branch teacher	4

When the demographic information of the study group is examined, 8 of the 10 faculty members are male and 2 are female. 6 of the Faculty members have been conducting the teaching practice course for 7 semesters, 3 of them for 4 semesters, and 1 faculty member for 3 semesters. Of the Faculty members, 7 are Associate

Professors and 3 are Dr. Faculty Members. When the demographic information of the teachers in the study group is examined, 7 teachers are male and 3 teachers are female. Most of the teachers (8 teachers) have been conducting a teaching practice course for at least 5 semesters. 2 teachers have been teaching this course for at least 2 semesters. 6 of the teachers are class teachers and 4 of them are branch teachers.

Data Collection Technique

In this research, the interview technique was used to understand the perceptions and experiences of faculty members and teachers about the teaching practice course. Therefore, a semi-structured interview form was developed by the researchers. The interview form was developed in three stages. First of all, a literature review on teaching practice was made and a question pool was created. As a result of the scanning carried out by all three researchers, a pool of 8 questions was prepared. Second, this pool of questions was submitted for expert review. In this context, expert opinion was obtained from a Turkish language expert, an assessment and evaluation expert, and an educational sciences faculty member. The Turkish language expert evaluated the questions in terms of language, expression, and intelligibility. The measurement and evaluation specialist examined the compliance of the questions with the measurement rules. The educational sciences expert evaluated the relationship and quality of the questions with the teaching practice course. As a result of the opinions and evaluations of each expert, the interview questions were finalized. In the third stage, a pilot study was conducted with a faculty member and a teacher. Through this pilot study, the comprehensibility of the interview questions and their suitability for the research topic was tested. In the pilot study, both participants provided feedback on the questions. For example, the teacher participant reported that he did not fully understand a question with reasons. Thus, the interview form was developed by the researchers at the end of a three-stage process.

The interview form consists of two parts. The first part consists of demographic questions and the second part consists of 4 interview questions. An example interview question in the interview form is as follows: *"Can you explain the problems experienced when you consider the Teaching Practice Course process in terms of gaining professional skills for the pre-service teacher? What are your solution offers in the context of these problems?"*. The research data were collected in the form of online interviews with the participants on the scheduled dates. An online and/or telephone interview was conducted with the teachers and faculty members who voluntarily participated in the research. In this meeting, the participants were briefed about the purpose and content of the research and the online interview. Afterward, an appointment was made with the participants for the interview and interviews were held online on the relevant dates. The interviews lasted approximately 30 minutes, and were recorded and stored on the computer.

In this article, the journal writing rules, publication, principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The authors are responsible for any violations that may arise regarding the article.

Ethics committee approval of the article was obtained by Gazi University Ethics Committee with its decision no. 12 dated 21 June 2022.

Data Analysis

Both content analysis and descriptive analysis techniques were used to analyze the research data. The codes, categories, and themes determined according to the opinions of Faculty members and teachers were tried to be determined by content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this direction, content analysis was carried out in three stages. First, the answers given by the participants to the interview questions were grouped separately for each question. Secondly, the researchers read the participants' opinions in detail and created codes. Finally, the researchers compared the codes they created and placed them in predetermined themes and categories.

Validity and Reliability

In qualitative research, it is considered important that data, data analysis, and results be credible and reliable in terms of internal and external validity. In qualitative research, reliability is associated with the accuracy of observation (Büyüköztürk et al., 2017). In qualitative research, the statements made by the participants during the interviews may be distorted due to reasons such as anger, prejudices, and politics. To prevent situations that may adversely affect reliability, Fraenkel and Wallen (2009) suggest methods such as using various tools in data collection, using questions and answers in writing, confirming the meanings to be derived from the interviews by someone else, recording the interviews in various ways, keeping the interviews along with the participants, and confirming the data by the participants. In line with these suggestions, the duration of the interview was tried to be kept as long as possible to make the participants feel comfortable. Before starting the interview, the participants chatted for a while on subjects other than the research topic. The interviews were recorded in audio and writing, and it was stated to the participants that the recordings would only be used by the researcher within the scope of the research.

The information and explanations obtained in qualitative research can be affected by the judgments of the researcher. This situation affects the internal validity of the research (Fraenkel & Wallen, 2009). External validity, on the other hand, seems to be more related to generalizability. It is stated that the generalizability of qualitative research is lower than that of quantitative research since it does not represent a large sample and the chosen method is specific to the study. Regarding external validity, the concepts of comparability and convertibility are considered important. At this point, it is recommended to define the data obtained, the categories created, and the analyses well (Büyüköztürk et al., 2017). To ensure internal validity in this study, each interview was conducted online by the researchers and detailed notes were taken about the interviews. To ensure external validity, the data was divided into codes, categories, and themes, and it was tried to be presented clearly and understandably.

FINDINGS

Within the scope of the first sub-problem of the research, the problems and solutions offered by the teachers in terms of gaining professional skills, communication between faculty and school, and evaluation regarding the functioning of the teaching practice course, are presented in Table 2.

Table 2. Opinions of Teachers on the Teaching Practice Course

Theme	Category	Code
Gaining Professional Skills	Problems	Curriculum Negative personal characteristics of the pre-service teacher Lack of classroom management Insufficient number of practice courses The lack of professional knowledge of the pre-service teacher Curriculum incompatibility
	Solution offers	The number of practice courses should be increased Practical and field-oriented courses should be given 2 nd and 3 rd grade should have a practice course Curriculum should be coordinated.
Faculty-School Communication	Problems	Systemic problem Lack of communication between pre-service teacher and student Lack of communication between teacher and faculty member Lack of communication between teacher and pre-service teacher
	Solution offers	Meetings should be held frequently The school principal should be authorized in the process. Effective orientation should be done
Evaluation	Problems	Lack of measurement tool Systemic problems Failure to act objectively Lack of appropriate evaluation for teaching fields Miscommunication between teacher and faculty member Lack of feedback
	Solution offers	MEBBIS detailed evaluation list should be created The notes should be able to be updated systematically Effective orientation should be done Meetings should be held frequently

In Table 2, the perceived problems and solutions offered by teachers regarding the dimensions of gaining professional skills, communication between faculty and school, and evaluation regarding teaching practice are presented. Teachers stated that they have problems such as curriculum, professional skill acquisition, negative personal characteristics of the pre-service teacher, lack of classroom management, low number of practice courses, lack of professional knowledge of the pre-service teacher, and incompatibility of course and program. In this context, it was stated that the curriculum should be developed for teachers to gain professional knowledge and skills. In addition, it was emphasized that some pre-service teachers have personality characteristics that are not suitable for the teaching profession and this causes problems in communication with students. In addition, some teachers stated that they had difficulties in arranging common hours in practice due to the incompatibility of the curriculum in their school and the curriculum of the students in the faculty. A participant's opinion on this issue is as follows: *“As far as I understand, there are problems in arranging common hours in practice due to the inconsistency of our curriculum with the curriculum of the faculty. ... As much as possible, a joint planning can be made in cooperation with the Ministry of National*

Education and the university (T8)” Teachers offered solutions to these problems, such as the number of practical courses should be increased, practical and field-oriented courses should be given, there should be practice courses in the 2nd and 3rd grades, and the curriculum should be coordinated.

In the teaching practice course, teachers stated that there are systemic problems related to the communication between faculty and school, lack of communication between pre-service teacher and student, lack of communication between teacher and faculty member, and lack of communication between teacher and pre-service teacher. In terms of the systemic problem, one participant expressed the opinion as: *“The lack of authority to see statistical details in the MEBBIS institution operations module prevents the institution from following the process. ... In the MEBBIS system, this authority should be given to the school principal or institution (T1)”*. In addition, the participants mostly highlighted the communication problems between faculty members, teachers and pre-service teachers as the main stakeholders of the teaching practice course. Among these communication problems, they emphasized problems such as lack of trust, lack of empathy, and inappropriate communication language. They stated that communication problems also lead to other problems. A participant shared the following opinion on this subject: *“Due to the age and experience of the pre-service teacher, especially in the eyes of younger students, it seems like an older brother or sister. Students also try to establish sincere relationships with them. However, some of the pre-service teachers may have harsh attitudes towards students and communicate poorly due to this situation. In such a situation, when we want to guide the pre-service teacher, the pre-service teacher may misunderstand. ... Before coming to school in the faculty, they should be ready for various behaviors that may occur by the students, and the professors in the faculty should prepare the pre-service teacher for such situations (T7)”*. The solution offered by the participants to these problems is that frequent meetings should be held, the school principal should be authorized in the process and effective orientation should be done.

Teachers stated that there are problems such as lack of measurement tool, systemic problems, lack of objective behavior, lack of evaluation in accordance with teaching fields, lack of communication between teacher and faculty member and lack of feedback regarding the evaluation dimension. In this context, it was stated that the measurement and evaluation tool used in the evaluation of pre-service teachers should be developed. In addition, it was emphasized that objective assessment and evaluation approaches were not used in the evaluation of the candidates and that there was no evaluation approach specific to teaching fields. In addition to these, it was stated that there are some systemic problems and communication problems between the teacher and the faculty member. One participant stated that faculty members did not give adequate feedback to students, so they had communication problems: *“The teacher in the faculty entrusts the pre-service teachers to us, using his/her busy schedule as an excuse, and does not fulfill his/her duties. Since the faculty member does not feel responsible for the development of the pre-service teacher, there are difficulties in communication between them. ... Faculty members should know that it is a part of the teaching practice course and that they must carry out this process in collaboration with the teacher (T5)”*. Regarding the solution to

these problems, the participants made suggestions such as creating a detailed evaluation list of MEBBIS, updating the notes systematically, making effective orientation, and holding frequent meetings.

Within the scope of the second sub-problem of the research, the problems and solutions offered by faculty members in terms of gaining professional skills communication between faculty and school, and evaluation regarding the functioning of the teaching practice course, are presented in Table 3.

Table 3. Opinions of Faculty Members on the Teaching Practice Course

Theme	Category	Code
Gaining Professional Skills	Problems	Insufficient number of practice courses Incompatibility between the course and the program Lack of classroom management experience Miscommunication between teacher and faculty member
	Solution offers	The number of practice courses should be increased School and faculty programs should be prepared in coordination Faculty member should have direct access to the teacher
Faculty-School Communication	Problems	Conflict between Faculty and School program Lack of communication with the practice teacher 6 students per practice teacher
	Solution offers	Practice program should be arranged earlier School principal should ensure communication coordination A maximum of 2 pre-service teachers should be given to the practice teacher.
Evaluation	Problems	Not having enough measurement tools Failure to coordinate evaluation Systemic problems Limited activities included in their plans High number of students per faculty member
	Solution offers	MEBBIS detailed evaluation list should be created MEBBIS should be arranged according to suggestions and demands. The candidate should be given the initiative in the event. Candidate's evaluation grade rates should be regulated The number of pre-service teachers per faculty member should be reduced

In Table 3, the perceived problems and solutions offered by the faculty members regarding the dimensions of gaining professional skills, communication between faculty and school, and evaluation regarding teaching practice are presented.

Faculty members stated that they have problems related to the aspect of gaining professional skills, such as the small number of practical courses, the incompatibility of the course program, the lack of classroom management experience, and the lack of communication between the teacher and the faculty member. The solution offered for these problems is that the number of practice courses should be increased, school and faculty programs should be prepared in coordination, and the faculty member should be able to reach the teacher directly. Some of the participants' opinions on these problems and solution offers are as follows:

FM7: Pre-service teachers should design new-generation activities instead of classical course materials and activities while lecturing. They should not limit themselves to activities that are

restricted by the school or curriculum ... Pre-service teachers must prepare a plan for the lesson they will teach and submit it for the approval of the practice teacher-faculty member. It is necessary to work in a coordinated way to improve the competencies of the pre-service teacher regarding the tools to be used in the lesson.

FM6: Classroom teachers not only notice that the first weeks of the internship period are a time of adaptation for intern students, but they also demand from the students that professional skills be presented immediately and with high expectations. ... Practice teachers can contribute to intern students' development by sharing their experiences and suggestions more frequently with the interns, especially in the first weeks, considering that the students are in a "learning process".

Faculty members stated that they have problems such as the conflict of the faculty-school program regarding the communication between faculty and school, lack of communication with the practice teacher, and 6 students per practice teacher. Faculty members, similar to teachers, stated that the incompatibility of faculty and school programs was a problem. They also emphasized that there are communication problems between faculty members and teachers. On the other hand, he stated that giving the responsibility of 6 students to the practice teacher caused problems in dealing with them, allocating time for them, and classroom management. The solution offered for these problems is that the practice program should be organized earlier, the school principal should provide communication coordination and a maximum of 2 pre-service teachers should be given to the practice teacher. Some of the participants' views on these problems and solution offers are as follows:

FM10: When there is a situation with the practice student, the academician cannot reach the classroom teacher directly. First of all, contact is made with the school administration and time is lost in cases such as illness and getting a report. ... Practice teachers and academicians should share their contact information, and both parties should be able to reach each other in special situations.

FM4: There are obvious differences in the scores given to practice students due to the lack of adequate communication between academics and practice teachers. ... In-service training should be given to academicians, practice teachers, and provincial national education personnel to be more in touch.

Faculty members stated that there are problems such as the lack of adequate measurement tools, the inability to coordinate the evaluation, the systematic problems, the limited activities in their plans, and the excess number of students per faculty member regarding the evaluation dimension. Regarding the solution to these problems, they suggested that a detailed evaluation list of MEBBİS should be created, MEBBİS should be organized according to suggestions and requests, the initiative should be provided to the candidate in terms of effectiveness, the candidate's evaluation grade rates should be regulated, and the number of pre-service

teachers per faculty member should be reduced. Some of the participants' opinions on these problems and solution offers are as follows:

FM4: Pre-service teachers have deficiencies in creating a suitable teaching environment in teaching practice. In this regard, the equipment of the schools and the teachers' perspectives reduce the motivation and creativity of the pre-service teacher. ... In determining the appropriate teaching environment and course strategy, the pre-service teachers should be provided with the necessary support by the advisor teaching and the pre-service teacher should be able to take initiative at the school.

FM3: ... For example, there is a lack of information and instructions on how to enter the compensation notes of students with a medical report into the system. ... Teachers and administrators should be informed about how to organize possible problems on the system.

FM4: Following up 8 students per academician at least four times, going to internships on different days of the week due to the large group of practice students, and failure of the faculty member's curriculum to comply with the internship days cause communication problems with the practice teachers and difficulties in following the practices ... It should be ensured that the faculty member must watch the course twice instead of watching the course at least four times, or experts in the field should be determined in the faculties and the faculty member should only carry out this course load.

CONCLUSION and DISCUSSION

One of the important factors in the change in knowledge and skills is the learning experiences spent in the practice school (Karadüz, et al., 2009). From this point of view, the opinions of stakeholders in the teaching practice course become important. When the results of the research were examined, both teachers and faculty members expressed the problems of the short duration of the practice course and the necessity of increasing the number of practice courses. According to Aslan and Sağlam (2018), the teaching practice course, which is lectured as one course in one semester, is not enough time for the candidate to gain the necessary equipment. Similarly, some studies have concluded that pre-service teachers do not have enough opportunities to practice in the practice course (Akpınar, Colak and Yigit, 2012; Baran, Yaşar and Maskan, 2015; Eraslan, 2009; Sünkür Çakmak, 2019, Şimşek Alkan and Erdem, 2013; Tastere, 2014). At the time of the studies, the practice course was included as a course in the teaching programs. In the teaching programs updated by CoHE in 2018, the number of practice courses was increased to 2. However, although it is limited, some studies concluded that the teaching practice course duration was sufficient. For example, Çepni Aydın and Şahin (2015) stated in their study that pre-service teachers gained useful experiences when they started teaching in the practice course. According to Çiçek and İnce (2005), one of the aims of the practice course is to gain teaching experience and pre-service teachers achieve this at the end of the course. Baştürk (2009), on the other hand, states that there are differences between pre-service teachers in terms of the course hours given during a semester due to the

arbitrary approaches of the practice teachers. When these and similar results are considered together, it becomes more important whether the course is qualified or not than the scarcity or sufficiency of the courses. The reason is, according to Öksüz and Coşkun (2012), that teaching practice courses significantly increase the self-efficacy level of pre-service teachers. In this respect, the teaching practice course is a course that should be conducted in cooperation with stakeholders in a qualified manner. In this study, it was concluded that there are communication problems between the practice teacher and faculty member, practicum teacher and pre-service teacher, faculty member and pre-service teacher in both professional skill acquisition and communication dimensions, that the program should be done in a coordinated way, and that there was a problem of conflict between the faculty and school program. The relevant literature supports this result. In Taştöre's (2014) study, the lack of communication between the practice teacher and the practice faculty member was highlighted as the most common problem. According to Cepni and Aydın (2015) and Şimşek, Alkan and Erdem (2013), it is suggested that the practice course should be conducted by making all kinds of cooperation between the faculty and the practice school. Değirmençay and Kasap (2013) similarly emphasized the importance of communication and collaboration between faculty members and pre-service teachers for a qualified teaching practice course. Likewise, in a study on pre-service teachers, it was concluded that pre-service teachers, teachers, school administration, and faculty members were indifferent to the practice course (Baran, Yaşar, & Maskan, 2015; Kale, 2011). In this respect, the study shows parallelism with the literature. In the study by Özçelik (2012), it was stated that the teacher, school administration, and faculty members helped pre-service teachers in solving the problems related to the practice course and they made an effort to make the practice course more qualified. In this respect, the result of the study does not coincide with the literature.

In the study, problems such as lack of professional knowledge, lack of classroom management, and lack of classroom management experience of the pre-service teacher were found by teachers and faculty members in terms of gaining professional skills. This has emerged as a problem related to the quality of other courses taken by pre-service teachers during their undergraduate education. Similar results were found in the study conducted by Ayyacı, Özbek, and Bülbül (2019). These researchers determined that pre-service teachers have pedagogical deficiencies. One of the aims of the practice course is to gain experience with the pre-service teacher and to see their deficiencies. In studies on pre-service teachers, pre-service teachers stated that they saw their deficiencies and gained experience in the process (Bay, Şeker & Alisinanoğlu, 2020; Cepni, Aydın & Şahin 2015; Karadüz et al., 2009; Koç & Yıldız, 2012; Özdaş & Çakmak, 2018; Sünkur Çakmak, 2019; Yesilyurt, 2010).

In the study, in terms of gaining professional skills, problems were found such as lack of evaluation tools by teachers and faculty members, systemic problems, lack of objective behavior, lack of appropriate evaluation for teaching fields, teacher-faculty member miscommunication, lack of feedback and the excess number of students per faculty member. In Baştürk's (2009) study, it was concluded that pre-service teachers could not exchange any ideas with the practice teacher about the lesson plans they prepared and that the feedback given was far from providing their pedagogical and professional development. Similarly, Peker (2008) concluded that

pre-service teachers did not provide adequate feedback on the well-planned lessons and their deficiencies during the practice lesson. In another study, it was found that teachers were inadequate in terms of measurement and evaluation. Practice students consider the teacher in the school inadequate in terms of teaching approach, assessment and evaluation, and classroom management skills (Taştıre, 2014). In addition, despite these inadequacies, teachers are reluctant to take practice lessons (Koç & Yıldız, 2012). There are studies in which practice students consider the faculty member in addition to the teacher inadequate (Yeşilyurt, 2010; Yılmaz, 2011). There are studies in which pre-service teachers criticize themselves as well as teachers and lecturers. For example, in the study of Koç and Yıldız (2012), pre-service teachers stated that they see themselves as lacking in planning, teaching process, classroom management, and learning-teaching approaches and that they only use lecturing, question-answer, and discussion methods in the lessons and they give little place to materials that facilitate learning in the teaching process. Similarly, in Akpınar, Çolak, and Yiğit's (2012) study, pre-service teachers reported that they were inadequate in the method-technique selection, content knowledge, classroom management, and communication skills. According to Cepni and Aydın (2015), one of the most important problems of the teaching practice course is the lack of supervision. Since the supervision process is not effective, the evaluation dimension of the teaching practice course also emerges as a problematic area. In general, the teaching practice course is generally applied only as a lecture, and this causes inadequacies in evaluations (Saka, 2019).

The results of this study pointed out that there are problems arising from the inconsistency of the faculty-school programs, the high number of students per practice teacher, the systemic problems, and the lack of communication between all the stakeholders who carry out the process and are affected. According to Arslan and Sağlam (2018), pre-service teachers have a negative opinion about the time allocated to practice and the timing of the practice course. The research results of Baştürk (2009) and Batmaz and Ergen (2020) similarly indicate that pre-service teachers find the amount of time they teach less and the duration of lectures varies from candidate to candidate or from practice teacher to practice teacher. From this point of view, it can be said that the results of this study are consistent with the results of other studies in terms of lack of time. The high number of students per practice teacher, which is one of the findings obtained in this study, is also consistent with other studies. According to some research results on this subject, practice teachers and faculty members point out that the number of students per practice teacher is high and this causes various problems (Eraslan, 2009; Ünlüönen & Boylu, 2007; Taşdere, 2014). However, the research results of Ünlüönen and Boylu (2007) pointed out that there may be coordination and communication problems between faculties and practice schools, similar to the results of this study.

The results of this study revealed that, in the evaluation dimension, there are problems such as lack of measurement tools, systemic problems, not being objective, the high number of students per faculty member, uncoordinated evaluation, lack of evaluation for the teaching fields, teacher-faculty member miscommunication and lack of feedback. According to Demir and Çamlı (2011) pre-service teachers stated that although they had the highest expectations for help and understanding from the teacher, school administrator,

student, and counselor, they experienced problems such as not being accepted by the teachers and not receiving help and support. However, there are also studies stating that the aims, content, teaching-learning process, and evaluation studies that are expected to be carried out of the teaching practice course are not adequately prepared (Bektaş & Ayvaz, 2012). According to the research results of Batmaz and Ergen (2020), faculty members may not come to the school to follow up with the students during the practice process, and therefore, pre-service teachers may perceive this course as an easy course. It can be said that this situation may cause various problems in the evaluation processes. The results of other studies in the literature, similar to the results of this study, indicate that pre-service teachers do not receive sufficient feedback about the practice and they see themselves and their practice teachers as inadequate in terms of evaluation (Eraslan, 2009; Girgin & Şahin, 2019).

RECOMMENDATIONS

According to the results of this study, the practice teachers stated that the number of practice courses should be increased in terms of gaining professional skills to solve the problems experienced, that practical and field-oriented courses should be given, that there should be practice courses in the 2nd and 3rd grades, and that the curriculum should be coordinated among the stakeholders. In addition, teachers suggested, in terms of communication between faculty and school, that frequent meetings should be held, that the school principal should be authorized in the process and that orientation should be done effectively, and that, in the evaluation dimension, MEBBİS detailed evaluation list should be created, that the notes could be updated systematically, that orientation should be done effectively and that meetings should be held more frequently. Faculty members, on the other hand, stated that in terms of gaining professional skills, the number of practical courses should be increased, the school and faculty should work in coordination while preparing the programs, and faculty members should be able to reach teachers directly. In addition, they emphasized that in terms of communication between faculty and school, the practice program should be arranged earlier, the school principal should provide communication coordination, and a maximum of 2 pre-service teachers should be given to the practice teacher. Finally, in terms of evaluation, faculty members stated that MEBBİS should be prepared according to suggestions and requests, the candidate should be taken initiative in the activity, the evaluation grade ratios of the candidate should be regulated, and the number of students per teacher should be reduced. It can be said that the Ministry of National Education and the Council of Higher Education, as the institutions that plan and implement the teaching practice training, take the necessary steps by taking these suggestions into account, which will contribute to the increase of the effectiveness and efficiency of the course in question. In addition, MoNE can contribute to the process by reviewing the regulations that will ensure cooperation and coordination with the faculties.

ETHICAL TEXT

In this article, the journal writing rules, publication, principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The authors are responsible for any violations that may arise regarding the article.

Ethics committee approval of the article was obtained by Gazi University Ethics Committee with its decision no. 12 dated 21 June 2022.

Authors Contribution Rate: The authors have not declared any conflict of interest. The contribution rate of the researchers in this study is as follows: 1. Author (40%), 2. Author (30%), and 3. Author (30%).

REFERENCES

- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 41-67.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arıkan, Y. D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1),144-162.
- Aydın, F., & Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 1-14.
- Ayvacı, H. Ş. , Özbek, D. & Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1) , 57-66.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Batmaz, O., & Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- 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.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 155-172.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285-304.
- Çepni, O., Aydın, F., & Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 35-49.

- Çetin, Ö. F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Çetinkaya, E., & 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.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 75-84.
- Çevik, C., & Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 359-380.
- Çiçek, Ş., & İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamındaki Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1601-1636.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: Fakülte-okul işbirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 455-459.
- Karaca, H. N., & Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki karşılaştıkları sorunlar. In *Proceedings of the 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications, April* (pp. 27-29).
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 172-184.
- Kılınc, A. Ç., Kılcan, B., & Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- MEB Mevzuat (1998/2493). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Tebliğler Dergisi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 20.08.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 127-148.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & 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.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497.
- Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Ünlüöner, K., & Boylu, Y. (2007). Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde uygulanan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, (173), 331-360.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(4), 1377 -1387.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 12.08.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

ÖĞRETİM ÜYELERİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Öz

Bu çalışma, öğretmenlik programlarında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin yaşanan sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma, olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Katılımcılar 10 öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmada veriler, katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla çevrim içi ortamda yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler hem içerik analizi hem de betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin mesleki beceri kazandırma, fakülte-okul arası iletişim ve değerlendirme boyutlarında sorunlar yaşadıklarına işaret etmiş ve bu sorunlara dönük çözüm önerileri sunmuşlardır. Araştırma sonuçları; uygulama öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin müfredat, öğretmen adayının olumsuz kişisel özellikleri, sınıf yönetimi eksikliği, uygulama ders sayısının azlığı, öğretmen adayının mesleki bilgi yetersizliği, ders programlarının uyumsuzluğu, sistemsel sorunlar, paydaşlar arasında iletişim sorunları, ölçme aracı eksikliği, objektif davranılmaması, öğretmenlik alanlarına göre değerlendirme olmaması, geri bildirim eksikliği, sınıf yönetimi deneyim azlığı, fakülte-okul programının çakışması, uygulama öğretim üyesine ve öğretmene düşen öğrenci sayısının fazlalığı, değerlendirmenin eşgüdüm içinde yapılamaması, planlarında yer alan etkinliklerin kısıtlı olması ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması konularında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretim üyeleri, öğretmenler, olgubilim.

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme süreci zengin ve karmaşık bir alan olarak görülmekte ve bu sebeple araştırmacılar uzun yıllardır öğretmen yetiştirme sürecinin boyutlarını, aktörlerini ve dinamiklerini keşfetmeye çalışmaktadır (Caires, Almeida ve Vieira, 2012). Öğretmen yetiştirmeye gerekli önemin verilmemesi ve öğretmen yetiştirme sürecinin istenilen kalitede yürütülememesi niteliksiz öğretmenlerin sisteme insan kaynağı girdisi olarak girmesini beraberinde getirmekte ve bu durum bir bütün olarak eğitim sistemini olumsuz yönde etkilemektedir (Aslan ve Sağlam, 2018). Öğretmen yetiştirme bağlamında öğretmenlerin hizmet öncesinde elde ettikleri deneyimlerin kalitesi mesleğin başlangıç standartlarını da belirleyen unsurlardan biri olarak görülmekte ve mesleğin hizmet kalitesi için bir temel oluşturmaktadır. Bu bakış açısıyla öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi ve niteliğinin araştırılmasını konu alan birçok araştırma yapılmış olup bu konu giderek artan bir ilgiyi de üzerine çekmektedir (Arslan ve Sağlam, 2018; Baştürk, 2009; Batmaz ve Ergen, 2020; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2013; Katrancı, 2008).

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yasal mevzuatı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) belirlemektedir. MEB'e göre uygulama dersleri; uygulama öğrencilere eğitim gördüğü öğretmenlik alanında yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi veya dersleri kapsamaktadır (MEB, 1998). YÖK'e (2018) göre ise uygulama dersleri; alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme değerlendirme ve yansıtma yapma becerilerinin kazandırıldığı süreçtir. Mesleki eğitimin uygulamalarının başında gelen Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama ve etkinliklerin yer aldığı, öğrencilerin hizmet öncesinde mesleğe ilişkin beceri ve deneyim kazandığı, görüş ve kanaatler oluşturdukları bir derstir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009). Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının okula giderek, bir öğretmen sorumluluğu aldığı ve kendini öğretmen olarak hissettiği bir uygulama dersidir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının beklentilerinin gelecekte yapacakları mesleğe ilişkin gözlem ve uygulamalar yaparak tecrübe edinmesini sağlamaktadır (Altıntaş ve Görgeç, 2014). Öğretmen adayları bu derste, öğretmenlerden, öğrencilerden, yöneticilerden ve danışmanlarından en yüksek düzeyde beklentiye girmektedir (Çelikkaya, 2011). Uygulama derslerinin amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliğini, fakülte ve okul koordinasyonunda kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 1998). Öğretmen adayları, dersi almadan önce çoğunlukla bu ders ile ilgili kaygı ve korkular yaşamasına rağmen dersi aldıktan sonra bu tedirginlikleri ortadan kalkmakta ve mesleki gelişimleri artmaktadır (Tepeli ve Caner, 2014).

MEB ve YÖK tanımlamalarında uygulama derslerinin amacı, işleyişi, sorumlu olan kurum ve koordinatörlükler, bu kurum ve koordinatörlüklerin görev ve sorumlulukları belirlenmiş olsa da uygulama derslerinin işleyişinde birtakım problemler ile karşılaşmaktadır. Sözelimi, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri, uygulamalarda geçen temel tanımları bilmelerine rağmen, uygulama dersleri esnasında görev, yetki ve sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu durum, kimin ne yapması gerektiği hakkındaki belirsizlik sebebiyle dersin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Çetin ve Bulut, 2002).

Alanyazında öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre (Arslan ve Sağlam, 2018; Bektaş ve Ayvaz, 2012; Baştürk, 2009; Çiçek ve İnce, 2005; Değirmençay ve Kasap, 2013; Kılıç, 2004; Paker, 2008), öğretim üyelerinin görüşlerine göre (Ayvacı, Özbek ve Bülbül, 2019; Batmaz ve Ergen, 2020; Ünlüönen ve Boylu, 2007), danışman uygulama öğretim üyelerinin görüşlerine göre (Çetin ve Bulut, 2002; Çetinkaya ve Kılıç, 2017; Çevik ve Alat, 2012; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2013; Katrancı, 2008) inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda öğretmen adayları genellikle öğretmenlik uygulamasının toplam süresinin yetersiz olduğu, uygulama öğretmenlerinin keyfi yaklaşımlarının bir sonucu olarak aday öğretmenlerin ders anlatım sürelerinde farklılıklar olduğu, uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı, aday öğretmenler ile uygulama öğretmenleri arasında iletişim eksikliklerinin olduğu, genel olarak paydaşların gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, dersin iyi bir şekilde planlanması ve sunumuna yönelik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Arslan ve Sağlam, 2018; Baştürk, 2009; Bektaş ve Ayvaz, 2012; Paker, 2008). Demir ve Çamlı'ya (2011) göre, öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları olumsuz davranışlar; ilgisizlik, soğukluk, sorumluluğu paylaşmama, önemsenmeme, otorite görülmemesi, iletişimsizlik, öğrencilerin saygı eksikliği, mesafelilik, empatisizlik, destek görmeme, öğretmenler tarafından kabul edilmeme, yardım görmeme olarak bulgulanmıştır. Buna rağmen uygulama derslerinde öğretmen adayları, öğretmenden, yöneticiden, öğrenciden ve danışmanından yardım ve anlayış konusunda yüksek beklentiye sahiptir (Çelikkaya, 2011). Öğretmen adayları yaşadıkları sorunların yanında öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerinde olumlu bir etki yarattığını (Kılıç, 2004), bu dersten beklentilerin öğretmenlik deneyimi kazanmak olduğu ve dersin sonunda bu beklentilerinin karşılandığını, dersin sonunda öğretim ve eğitime ilişkin sınıf disiplini ve kontrol, sınıf yönetimi, alan bilgisi konularında memnuniyet yaratacak bir gelişim sağladıklarını, bazı kişisel özelliklerinin geliştiğini ve iletişim becerilerinin arttığını da ifade etmişlerdir (Çiçek ve İnce, 2005). Bununla birlikte öğretmen adayları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini eğitim programının önemli bir bileşeni olduğunu ve bu derslerin öğretmen adayları için gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Değirmençay ve Kasap, 2013).

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretim üyeleri, söz konusu dersin öğretmen adaylarının kuram uygulama ilişkisini kurmalarına, okul içi iletişimlerini güçlendirmelerine, okul ve sınıf ortamını tanımalarına, mesleki tutumlarına ve öz değerlendirmelerine olumlu katkılar sunacağını ifade etmektedir (Batmaz ve Ergen, 2020). Öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulama dersine yönelik olumlu düşüncelerinin yanı sıra bazı olumsuz düşünceleri ve eleştirileri de bulunmaktadır. Bu konudaki eleştiriler; dersin amacına uygun yürütülmemesi, dersin zamanlaması, öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve fakülte-uygulama okulu arasındaki eşgüdüm sorunlarına işaret etmektedir (Ünlüönen ve Boylu, 2007). Bununla

birlikte ders saati süresi, teknoloji eğitimi, etkinlikler, isteksizlik, kılık kıyafet, kolay ders algısı ile uygulama öğretmenlerinin ders hakkındaki bilgi eksikliği, öğretmen adaylarını yanlış tanımlamaları, sınıfı tamamen adaya bırakmaları, aday öğretmenle iletişim sorunları ve aday öğretmene rehberlik eksikliği gibi sorunlara işaret etmektedirler (Batmaz ve Ergen, 2020).

Öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşanan sorunlara yönelik uygulama öğretmenleri denetlendiklerini hissettiklerini, grupların kalabalık olduğunu ve uygulama yapılan sınıflarda yıllık planların yetiştirilmesinde sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir (Çetin ve Bulut, 2002). Ayrıca uygulama öğretmenleri öğretim programına dönük olarak ders saati süresi, teknoloji eğitimi, dersin programdaki yeri, öğretmen adaylarına yönelik olarak isteksizlik, öğrencilere uygun ders planlayamama, kılık kıyafet, kolay ders algısı, öğrencilere karşı yaklaşım; öğretim üyelerine yönelik iletişim eksikliği, okula uğramama, öğrencisinin dersini dinlememe, ders hakkında bilgilendirme yapmama ve öğrencisini takip etmeme noktalarında sorunlar yaşanabildiğine dikkat çekmektedir (Batmaz ve Ergen, 2020). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulama derslerine yönelik olumlu görüşleri de bulunmaktadır. Uygulama öğretmenleri bu dersi genel olarak işlevsel bulmaktadır. Uygulama öğretmenleri söz konusu dersin alan bilgisi, konu alanı, öğretim sürecinin planlanması ve sınıf yönetimi konularında aday öğretmenlere katkı sunduğunu düşünmektedir (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2013). Bununla birlikte öğretmenlik uygulama dersine yönelik uygulama öğretmenleri bu dersin öğretmen adaylarının kuram-uygulama ilişkisini kurmalarına, okul içi iletişimlerini güçlendirmelerine, okul ve sınıf ortamını tanımalarına, mesleki tutumlarına ve okuldaki evrak işlerini tanımalarına olumlu katkılar sunacağını ifade etmektedir (Batmaz ve Ergen, 2020).

Alanyazında çeşitli çalışmalar, öğretmenlik uygulaması dersini öğretmenlik branş alanı açısından ele almaktadır. Öğretmenlik alanı özelinde ilköğretim matematik öğretmenliği adayları yaşanan sorunlar bağlamında uygulama için yeteri kadar fırsat bulamadıklarına, yapılan uygulamalarla ilgili dönüt alamadıklarına ve öğrendikleri temel matematik derslerini okul matematiği ile ilişkilendiremediklerine işaret etmiştir. Diğer taraftan olumlu düşünceler bakımından ise aldıkları öğretmenlik meslek derslerinden uygulama sırasında çok faydalandıklarını, kendilerini gerçekten sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini ve okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir (Eraslan, 2009). Sınıf öğretmenliği adayları da benzer şekilde kendilerini bu süreçte gerçek bir öğretmen gibi hissettiklerini belirtirken yaşanan sorun olarak sınıf yönetimine ve dersin planlanmasına işaret etmişlerdir (Altıntaş ve Görgeç, 2014). Bununla birlikte sınıf öğretmenliği adayları hazırladıkları etkinliklerin yöntem-teknik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme kısımlarındaki bilgilere yer vermedikleri, uygulamada yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ve öğrenme-öğretme süreci temel unsurlarına yönelik önemli davranışları etkinliği uygularken göstermediklerini belirtmektedirler (Girgin ve Şahin, 2019). Sınıf öğretmenliği adayları öğretmenlik uygulaması dersinde az uygulama yaptıklarını, öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördüklerini, öğretmenlik uygulaması dersinde görev alan okul yöneticisi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi arasındaki iletişimin azlığını en sık yaşanan sorun olarak vurgulamışlardır (Taşdere, 2014). Ayrıca sınıf öğretmeni adayları öğretim üyelerinin görevlerini tam

olarak yerine getirmediklerine de işaret etmektedir (Yılmaz, 2011). Alanyazında öğretmenlik alanı özelinde ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yanı sıra coğrafya öğretmenliği (Çepni ve Aydın, 2015; Çepni, Aydın ve Şahin, 2015), okul öncesi öğretmenliği (Karaca ve Aral, 2011), Almanca öğretmenliği (Çetintaş ve Genç, 2005), zihin engelliler öğretmenliği (Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Öksüz ve Coşkun, 2012), bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (Arıkan, 2009; Aydın ve Akgün, 2014), sosyal bilgiler öğretmenliği (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Çelikkaya, 2011), fen bilgisi öğretmenliği (Saka, 2019; Selvi, Doğru, Gençosman ve Saka, 2017) ve pedagojik formasyon (Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018; Tepeli ve Caner, 2014) alanlarını konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar genel itibarıyla dersin mevcut durumunu ortaya koymaya ve iyileştirilmesine dönük görüşlere odaklanmaktadır.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, uygulama derslerinin işleyişi sürecinde öğretmen adayı, fakülte yönetimi, öğretim üyesi, okul yönetimi ve öğretmenden kaynaklanan birtakım sorunlar geçmişten günümüze yaşanmaktadır. Bu sorunlar bazen iletişim eksikliği, bazen uygulama derslerine yeterince önem verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Yükseköğretim Kurulunun 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, öğretmenlik lisans programlarını fakültelerin uhdesine bırakılmasıyla beraber uygulama derslerinin kredileri, ders saatleri, süreci, işleyişi ve yönetimi fakülteler tarafından belirlenmektedir. Yukarıda bahsi geçtiği gibi öğretmenlik uygulama dersi ile ilgili geçmişten günümüze çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalar söz konusu derse yönelik yaşanan sorunları ve olumlu yönleri ortaya koymaya çalışmıştır. YÖK kararıyla birlikte bu dersin işleyiş kuralları fakültelelere bırakıldığından yaşanan sorunlar, algılar, beklentiler veya olumlu yönler açısından paydaşların görüşlerinde bazı değişiklikler olması beklenmektedir. Bu süreçte uygulama derslerinde yaşanan sorunların fakülte açısından ve okul açısından belirlenmesi ve bu sorun alanları hakkında çözümlerin sunulması önemli olacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, eğitim/eğitim bilimleri fakülteleri öğretmenlik programlarında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin yaşanan sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri belirlemektir. Bu amaçla öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin, adayın mesleki beceri kazanma, fakülte-okul işbirliğinde yaşanan iletişim ve öğretmen adayının değerlendirilmesi boyutlarına ilişkin sorunlar ve çözüm önerilerini araştırılmaktadır. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
2. Öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama tekniği, verilerin analizi ve geçerlilik ve güvenilirlik hakkındaki bilgilere yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim modelidir. Creswell (2009) nitel araştırmaların nicel araştırmalardan farklı bir akademik araştırma yaklaşımı gerektirdiğini belirtmektedir. Nitel araştırmalar farklı felsefi yaklaşımlar, sorgulama stratejileri ile derinlemesine veri toplama, analiz ve yorumlama yöntemleri içermektedir. Olgubilim modeli; olaylar, durumlar, deneyimler, algılar, kavramlar ve eğilimler gibi farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim modelinde, algıların ve deneyimlerin temel yapısı ve anlamı incelenir (Merriam, 2013). Bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik hem öğretim üyelerinin hem de öğretmenlerin algılarını ve deneyimlerini açığa çıkarmak amaçlandığı için olgubilim modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, çalışmanın problem durumu çerçevesinde örneklemin önceden belirlenen özellik ve niteliklere sahip olması gerekmektedir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Buna göre ilk olarak ölçütler belirlenmiştir. Çalışmada belirlenen ölçütler, katılımcıların en az üç dönem öğretmenlik uygulaması dersi yürütmüş olması ve öğretim üyelerinin eğitim bilimleri bölümünde görev yapıyor olmasıdır. Daha sonra bu ölçütlere uyan katılımcılar, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kolay ulaşılabılır şekilde seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu 10 öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Çalışma Grubu	Demografik bilgiler	f	
Öğretim üyeleri	Cinsiyet	Erkek	8
		Kadın	2
	Unvan	Doktor Öğretim Üyesi	3
		Doçent Doktor	7
Öğretmenler	Cinsiyet	Erkek	7
		Kadın	3
	Branş durumu	Sınıf öğretmeni	6
		Branş öğretmeni	4

Çalışma grubunun demografik bilgileri incelendiğinde, 10 öğretim üyesinin 8’i erkek, 2’si kadındır. Öğretim üyelerinin 6’sı 7 dönemdir, 3’ü 4 dönemdir ve 1 öğretim üyesi 3 dönemdir öğretmenlik uygulama dersini yürütmektedir. Öğretim üyelerinin 7’si doçent, 3’ü ise Dr. Öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma grubu içinde yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, 7 öğretmen erkek, 3 öğretmenin kadındır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (8 öğretmen) en az 5 dönemdir öğretmenlik uygulaması dersi yürütmektedir. 2 öğretmen ise en az 2 dönemdir bu dersi yürütmektedir. Öğretmenlerin 6’sı sınıf öğretmeni, 4’ü ise branş öğretmenidir.

Veri Toplama Tekniği

Bu araştırmada, öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algılarını ve deneyimlerini anlamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, üç aşamada geliştirilmiştir. İlk olarak öğretmenlik uygulaması üzerine alanyazın taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Her üç araştırmacının yaptığı tarama sonucunda 8 soruluk bir soru havuzu hazırlanmıştır. İkinci olarak, bu soru havuzu uzman incelemesine sunulmuştur. Bu kapsamda bir Türkçe dil uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir eğitim bilimleri bölümü öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Türkçe dil uzmanı, soruları dil, anlatım ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanı, soruların ölçme kurallarına uygunluğunu incelemiştir. Eğitim bilimleri uzmanı ise, soruların öğretmenlik uygulaması dersiyile olan ilişkisini ve niteliğini değerlendirmiştir. Her bir uzmanın görüş ve değerlendirmeleri sonucunda görüşme sorularına nihai hali verilmiştir. Üçüncü aşamada ise, bir öğretim üyesi ve bir öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışma aracılığıyla görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve araştırma konusuna uygunluğu test edilmiştir. Pilot çalışmada her iki katılımcı, sorulara yönelik geri bildirimler sunmuştur. Örneğin öğretmen katılımcı, bir soruyu tam olarak anlamadığını gerekçeleriyle bildirmiştir. Böylece görüşme formu, üç aşamalı bir süreç sonunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Görüşme formu, iki bölümden meydana gelmektedir. İlk bölüm demografik sorulardan, ikinci bölüm ise 4 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan örnek bir görüşme sorusu şu şekildedir: *“Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecini, öğretmen adayına mesleki beceri kazandırma boyutunda düşündüğünüzde yaşanan sorunları açıklar mısınız? Bu sorunlar bağlamında çözüm önerileriniz nelerdir?”*. Araştırma verileri, katılımcılarla planlanan tarihlerde çevrim içi görüşme şeklinde toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ve öğretim üyeleri ile önceden bir online ve/veya telefon aracılığıyla bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, katılımcılara araştırmanın amacı, içeriği ve çevrim içi görüşme hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra görüşme için katılımcılardan randevu alınmış ve ilgili tarihlerde çevrim içi ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür, kayıt altına alınmış ve bilgisayarda depolanmıştır.

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Makalenin etik kurul izni Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafınca 21 Haziran 2022 tarih 12 sayılı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenen kodlar, kategoriler ve temalar içerik analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu doğrultuda içerik analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar her bir soru için ayrı ayrı gruplandırılmıştır. İkinci

olarak, araştırmacılar katılımcıların görüşlerini detaylı olarak okuyup kodlar oluşturmuşlardır. Son olarak ise, araştırmacılar oluşturdukları kodları karşılaştırarak önceden belirlenen tema ve kategorilere yerleştirmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının iç geçerlik ve dış geçerlik bağlamında inanılır ve güvenilir olmasının önemli olduğuna işaret edilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenirlilik, gözlemin doğruluğuyula ilişkilendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Nitel araştırmalarda görüşmeler sırasında katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar öfke, önyargılar ve politika gibi sebeplerden ötürü çarpıtılabilmektedir. Güvenirliğı olumsuz yönde etkileyebilecek durumların önüne geçilebilmesi açısından Fraenkel ve Wallen (2009) veri toplamada çeşitli araçların kullanılması, soruların ve cevapların yazılı olarak kullanılması, görüşmelerden çıkarılacak anlamların bir başkasına teyit ettirilmesi, görüşmelerin çeşitli yollarla kaydedilmesi, katılımcılarla görüşmenin uzun tutulması ve verilerin katılımcılara teyit ettirilmesi gibi yöntemler önermektedir. Bu öneriler doğrultusunda katılımcıların rahat hissetmesini sağlamak amacıyla görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılarla araştırma konusu dışındaki konularda bir süre sohbet edilmiştir. Görüşmeler sesli ve yazılı olarak kayıt altına alınmış katılımcılara kayıtların sadece araştırmacı tarafından araştırma kapsamında kullanılacağı ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda elde edilen bilgi ve açıklamalar araştırmacının yargılarından etkilenebilmektedir. Bu durum araştırmanın iç geçerliğini etkilemektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Dış geçerlik ise daha çok genellenebilirlikle ilgili görülmektedir. Geniş bir örnekleme temsil etmemesi ve seçilen yöntemin yapılan çalışmaya özgü olması nedeniyle nitel araştırmaların genellenebilirliğinin nicel araştırmalara göre daha düşük olduğu belirtilmektedir. Dış geçerlikle ilgili olarak karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramları önemli görülmektedir. Bu noktada elde edilen verilerin, oluşturulan kategorilerin ve analizlerin iyi tanımlanması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmada iç geçerliğin sağlanması için her bir görüşme araştırmacılar tarafından online ortamda gerçekleştirilmiş ve görüşmelere yönelik detaylı notlar tutulmuş. Dış geçerliğin sağlanması için ise veriler kod, kategori ve temalara ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi ile ilgili, mesleki beceri kazandırma, fakülte-okul arası iletişim ve değerlendirme boyutlarında ortaya koydukları sorunlar ve çözüm önerileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Mesleki Kazandırma	Sorunlar	Müfredat Öğretmen adayının olumsuz kişisel özellikleri Sınıf yönetimi eksikliği Uygulama ders sayısının azlığı Öğretmen adayının mesleki bilgi yetersizliği Ders program uyumsuzluğu
	Çözüm Önerileri	Uygulama ders sayısı artmalı Uygulamaya ve alana dönük dersler verilmeli 2. ve 3. sınıfta uygulama dersi olmalı Ders programları koordineli yapılmalı
Fakülte-Okul Arası İletişim	Sorunlar	Sistemsel sorun Öğretmen adayı-öğrenci arası iletişim eksikliği Öğretmen-öğretim üyesi arası iletişim eksikliği Öğretmen-öğretmen adayı arası iletişim eksikliği
	Çözüm Önerileri	Sık sık toplantılar yapılmalı Süreç içinde okul müdürü yetkilendirilmeli Etkili oryantasyon yapılmalı
Değerlendirme	Sorunlar	Ölçme aracı eksikliği Sistemsel sorunlar Objektif davranılmaması Öğretmenlik alanlarına göre değerlendirme olmaması Öğretmen-öğretim üyesi iletişimsizliği Geri bildirim eksikliği
	Çözüm Önerileri	MEBBİS ayrıntılı değerlendirme listesi oluşturulmalı Sistemsel olarak not güncellenebilmeli Etkili oryantasyon yapılmalı Sık sık toplantılar yapılmalı

Tablo 2’de öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasına ilişkin mesleki beceri kazanma, fakülte-okul arası iletişim ve değerlendirme boyutlarına ilişkin algıladıkları sorunlar ve çözüm önerileri sunulmuştur. Öğretmenler, mesleki beceri kazandırma boyutuna ilişkin müfredat, öğretmen adayının olumsuz kişisel özellikleri, sınıf yönetim eksikliği, uygulama ders sayısının azlığı, öğretmen adayının mesleki bilgi yetersizliği ve ders program uyumsuzluğu gibi sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda müfredatın öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri kazandırmasına yönelik geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak bazı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine uygun olmayan kişilik özelliklerine sahip olduğu ve bu durumun öğrencilerle iletişimde sorunlara yol açtığı vurgulanmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler okullarındaki ders programı ile öğrencilerin fakültedeki ders programlarının uyuşmamasına bağlı olarak uygulamada ortak saat ayarlamada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak bir katılımcının görüşü şu şekildedir: “Anladığım kadarıyla bizim ders programımız ile fakültedeki ders programlarının uyuşmamasına bağlı olarak uygulamada ortak saat ayarlamada sıkıntılar yaşanmaktadır. ... MEB ve üniversite işbirliği içinde mümkün olduğunca ortak bir planlama yapılabilir. (Ö8)” Öğretmenler bu sorunlara yönelik olarak uygulama ders sayısı artmalı, uygulamaya ve alana dönük dersler verilmeli, 2. ve 3. sınıfta uygulama dersi olmalı ve ders programları koordineli bir şekilde yapılmalı şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır.

Öğretmenler, öğretmenlik uygulaması dersinde fakülte-okul arası iletişim boyutuna ilişkin sistemsel sorun, öğretmen adayı-öğrenci arası iletişim eksikliği, öğretmen-öğretim üyesi arası iletişim eksikliği, öğretmen-

öğretmen adayları arası iletişim eksikliği sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Sistemsel sorun açısından bir katılımcı *“MEBBİS kurum işlemleri modülünde istatistik detay görme yetkisinin olmaması kurumun süreci takip etmesini engellemektedir. ... MEBBİS sisteminde, okul müdürüne veya kuruma bu yetki verilmelidir. (Ö1)”* görüşünü ifade etmiştir. Buna ek olarak katılımcılar çoğunlukla öğretmenlik uygulaması dersinin ana paydaşları olarak öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında yaşanan iletişim sorunlarının altını çizmişlerdir. Bu iletişim sorunları arasında güven eksikliği, empati yoksunluğu, uygun olmayan iletişim dili gibi sorunlara vurgu yapmışlardır. İletişim sorunlarının beraberinde diğer sorunlara da yol açtığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bir katılımcı şu görüşleri paylaşmıştır: *“Öğretmen adayı yaşı ve deneyimi gereği, özellikle küçük öğrenciler gözünde abla, abi gibi görünmektedir. Öğrenciler de kendileri ile samimi ilişkiler kurmaya çalışmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının bazıları bu durumdan dolayı, öğrencilere ters ve sert tavırlar takınabilmekte, kötü iletişim kurmaktadır. Bu tarz bir durumda, öğretmen adayına rehberlik etmek istediğimizde, öğretmen adayı yanlış anlayabilmektedir. ... Fakültede, okula gelmeden önce öğrenciler tarafından oluşabilecek çeşitli davranışlara karşı hazır olarak gelmeleri, fakültedeki hocaların öğretmen adayını bu tür durumlara hazırlaması gerekmektedir. (Ö7)”* Katılımcıların bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise, sık sık toplantılar yapılmalı, süreç içinde okul müdürü yetkilendirilmeli ve etkili oryantasyon yapılmalı şeklindedir.

Öğretmenler değerlendirme boyutuna ilişkin ölçme aracı eksikliği, sistemsel sorunlar, objektif davranılmaması, öğretmenlik alanlarına göre değerlendirme olmaması, öğretmen-öğretim üyesi iletişimsizliği ve geri bildirim eksikliği sorunlarının olduğu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca adayların değerlendirilmesinde objektif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmadığı ve öğretmenlik alanlarına özgü değerlendirme yaklaşımının olmadığı vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra bazı sistemsel sorunların olduğu ve öğretmen-öğretim üyesi arasında iletişim sorunlarının olduğu da ifade edilmiştir. Bir katılımcı öğretim üyeleri tarafından öğrencilere yeterli geri bildirim verilmediğini bu sebeple iletişim problemleri yaşadıklarını şu sözlerle belirtmiştir: *“Fakültedeki hoca, ders programındaki yoğunluğunu bahane ederek öğretmen adaylarını bize emanet edip, yapması gereken görevlerini yerine getirmemektedir. Öğretmen adayının gelişiminde sorumluluk hissetmediği için de iletişim konusunda sıkıntılar çekilmektedir. ... Öğretim üyeleri öğretmenlik uygulaması dersinin bir parçası olduğunu ve öğretmen ile işbirliği halinde bu süreci yürütmesi gerektiğini bilmelidir. (Ö5)”* Bu sorunların çözümüne ilişkin katılımcılar MEBBİS ayrıntılı değerlendirme listesi oluşturulmalı, sistemsel olarak not güncellenebilmeli, etkili oryantasyon yapılmalı ve sık sık toplantılar yapılmalı gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişi ile ilgili mesleki beceri kazandırma, fakülte-okul arası iletişim ve değerlendirme boyutlarında ortaya koydukları sorunlar ve çözüm önerileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Mesleki Beceri Kazandırma	Sorunlar	Uygulama ders sayısının azlığı Ders-program uyumsuzluğu Sınıf yönetimi deneyim azlığı Öğretmen-öğretim üyesi iletişimsizliği
	Çözüm Önerileri	Uygulama ders sayısı artmalı Okul ve fakülte programları koordineli hazırlanmalı Öğretim üyesi öğretmene direkt ulaşabilmeli
Fakülte-Okul Arası İletişim	Sorunlar	Fakülte-Okul programının çakışması Uygulama öğretmeni ile iletişim eksikliği Uygulama öğretmenine 6 öğrencinin düşüyor olması
	Çözüm Önerileri	Uygulama programının daha erken düzenlenmesi Okul müdürü iletişim koordinasyonunu sağlamalı Uygulama öğretmenine en fazla 2 öğretmen adayı verilmeli
Değerlendirme	Sorunlar	Yeterli ölçme aracı bulunmaması Değerlendirmenin koordineli yapılamaması Sistemsel sorunlar Planlarında yer alan etkinliklerin kısıtlı olması Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı fazlalığı
	Çözüm Önerileri	MEBBİS ayrıntılı değerlendirme listesi oluşturulmalı MEBBİS öneri ve taleplere göre düzenlenmeli Adaya etkinlik konusunda inisiyatif sağlanmalı Adayın değerlendirme notu oranları düzenlemeli Öğretim üyesi başına düşen öğretmen adayı sayısı düşürülmeli

Tablo 3'te öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulamasına ilişkin mesleki beceri kazanma, fakülte-okul arası iletişim ve değerlendirme boyutlarına ilişkin algıladıkları sorunlar ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Öğretim üyeleri mesleki beceri kazandırma boyutuna ilişkin, uygulama ders sayısının azlığı, ders-program uyumsuzluğu, sınıf yönetimi deneyim azlığı ve öğretmen-öğretim üyesi iletişimsizliği gibi sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise, uygulama ders sayısı artmalı, okul ve fakülte programları koordineli hazırlanmalı, öğretim üyesi öğretmene direkt ulaşabilmeli şeklindedir. Bu sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖÜ7: Öğretmen adayları, ders anlatırken klasik ders materyalleri ve etkinlikleri yerine yeni nesil etkinlikler tasarlamalıdır. Okulun ya da ders programının sınırlandırdığı etkinlikler ile kendini sınırlandırmamalıdır. ... Öğretmen adayları anlatacakları derse yönelik mutlaka plan hazırlamalı ve uygulama öğretmeni- öğretim üyesinin onayına sunulmalıdır. Öğretmen adayının derste kullanacağı araçlara ilişkin yetkinliklerini geliştirmek için koordinasyonlu bir şekilde çalışılmalıdır.

ÖÜ6: Staj süresinin ilk haftalarının stajyer öğrenciler için bir uyum zamanı olduğu gözden kaçırılarak mesleki becerilerin hemen ve yüksek beklenti ile sunulması sınıf öğretmenleri tarafından istenmektedir. ... Uygulama öğretmenleri her şeyden önce stajyer öğrencilerin bir "öğrenme sürecinde" olduğunu göz önünde bulundurarak kendi deneyimlerini ve önerilerini özellikle ilk haftalarda stajyerler ile daha sık paylaşarak gelişimlerine katkı sunabilir.

Öğretim üyeleri fakülte-okul arası iletişim boyutuna ilişkin fakülte-okul programının çakışması, uygulama öğretmeni ile iletişim eksikliği ve uygulama öğretmenine 6 öğrencinin düşüyor olması sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri de öğretmenler gibi fakülte ve okul programlarının çakışmasını bir sorun olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri ve öğretmenler arasında iletişim sorunlarının yaşandığına vurgu yapmışlardır. Diğer taraftan uygulama öğretmenine 6 öğrencinin sorumluluğunun verilmesinin onlarla ilgilenme, onlara zaman ayırma ve sınıf yönetimi konularında sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise, uygulama programının daha erken düzenlenmesi, okul müdürü iletişim koordinasyonunu sağlamalı ve uygulama öğretmenine en fazla 2 öğretmen adayı verilmeli şeklindedir. Bu sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖÜ10:Uygulama öğrencisi ile ilgili bir durum olduğunda akademisyen doğrudan sınıf öğretmenine ulaşamıyor. Öncelikle okul yönetimi ile görüşülüyor ve hastalık, rapor gibi durumlarda zaman kaybı yaşanıyor. ... uygulama öğretmenleri ve akademisyenler birbirleri ile iletişim bilgilerini paylaşmalı, iki taraf da özel durumlarda birbirlerine ulaşabilmelidir.

ÖÜ4: Akademisyenler ile uygulama öğretmenlerinin yeterli düzeyde iletişim içerisinde olmamasından, uygulama öğrencilerine verilen puanlarda bariz şekilde farklılıklar bulunmaktadır. ... Akademisyenler, uygulamam öğretmenleri ve il milli eğitim personellerinin daha fazla iletişim halinde olmaları ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Öğretim üyeleri değerlendirme boyutuna ilişkin ise yeterli ölçme aracı bulunmaması, değerlendirmenin koordineli yapılamaması, sistemsel sorunlar, planlarında yer alan etkinliklerin kısıtlı olması ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı fazlalığı gibi sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların çözümüne ilişkin ise, MEBBİS ayrıntılı değerlendirme listesi oluşturulmalı, MEBBİS öneri ve taleplere göre düzenlenmeli, adaya etkinlik konusunda inisiyatif sağlanmalı, adayın değerlendirme notu oranları düzenlemeli, öğretim üyesi başına düşen öğretmen adayı sayısı düşürülmeli, önerilerinde bulunmuştur. Bu sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

ÖÜ4:Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında uygun öğretim ortamı oluşturma konusunda eksiklikler yaşamaktadır. Bu konuda okulların donanımı ve öğretmenlerin bakış açıları öğretmen adayının motivasyonunu ve yaratıcılığını düşürmektedir. ... Uygun öğretim ortamı ve ders stratejisi belirlemede, öğretmen adaylarına danışman öğretim elemanı da gerekli desteği vermeli ve öğretmen adayı okulda inisiyatif alabilmelidir.

ÖÜ3: ... Sözelimi sağlık raporu bulunan öğrencilerin telafilerinin sisteme nasıl girilmesi gerektiği konusunda bilgi ve yönerge yoksunluğu bulunmaktadır. ... Çıkabilecek olası sorunlar ile ilgili bunun sistem üzerinde nasıl düzenlenmesi gerektiği bilgisi öğretmenlere ve idarecilere verilmelidir.

ÖÜ4: Öğretim elemanı başına düşen 8 öğrencinin en az dört kez izlenmesi, uygulama öğrenci grubunun kalabalık olmasından dolayı haftanın farklı günlerinde staja gitmeleri, öğretim üyesinin ders programının staj günlerine uymaması uygulama öğretmenleri ile iletişim problemlerine ve

uygulamaların takibinde sıkıntı yaşanmasına neden olmaktadır. ... Öğretim üyesinin en az dört kez ders izleme koşulunun yerine iki kez ders izleme koşulunun sağlanması ya da fakültelerde alanında uzmanlar belirlenerek, öğretim üyesinin sadece bu ders yükünü yürütmesi sağlanmalıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilgi ve becerilerdeki değişimde önemli etkenlerden biri, uygulama okulunda geçirilen öğrenme yaşantılarıdır (Karadüz, vd., 2009). Bu bakış açısıyla öğretmenlik uygulaması dersinde paydaşlarının görüşü önemli hale gelmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, gerek öğretmenler gerekse öğretim üyeleri uygulama dersinin süre olarak azlığı ve uygulama ders sayısının artırılması gerekliliği sorunlarını ifade etmişlerdir. Aslan ve Sağlam'a (2018) göre, bir dönemde bir ders olarak gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersi, adayının gerekli donanımı kazanabilmesi için yeterli bir süre değildir. Benzer bir şekilde, uygulama dersinde öğretmen adaylarının uygulama yapmaya yeteri kadar fırsat bulamadıkları sonuçlarına ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Eraslan, 2009; Sünkür Çakmak, 2019, Şimşek Alkan ve Erdem, 2013; Taştare, 2014). Çalışmaların yapıldığı tarihlerde öğretmenlik programlarında uygulama dersi bir ders olarak programda yer almaktaydı. 2018 yılında YÖK tarafından güncellenen öğretmenlik programlarında ise, uygulama dersi sayısı 2 ye çıkarılmıştır. Fakat kısıtlı olsa da öğretmenlik uygulaması dersi süresinin yeterli olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Sözelimi Çepni Aydın ve Şahin (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen adayları uygulama dersinde öğretmenliğe başladığında yararlı olacak deneyimler edindiklerini belirtmişlerdir. Çiçek ve İnce'ye (2005) göre ise, uygulama dersinin amaçlarından biri, öğretmenlik deneyimi kazanmadır ve öğretmen adayları ders sonunda bunu elde etmektedirler. Baştürk (2009) ise, uygulama öğretmenlerinin keyfi yaklaşımları yüzünden öğretmen adayları arasında bir dönem boyunca anlatılan ders saati bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu ve benzeri sonuçlar bir arada düşünüldüğünde, ders sayısının azlığı veya yeterliliği yerine nitelikli yapılabildiği çok daha önem kazanmaktadır. Çünkü Öksüz ve Coşkun'a (2012) göre, öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlik uygulaması dersi nitelikli bir şekilde paydaşların işbirliği içinde yürütülmesi gereken bir derstir. Bu çalışmada da hem mesleki beceri kazanma hem de iletişim boyutlarında, uygulama öğretmeni ve öğretim üyesi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı, öğretim üyesi ve öğretmen adayı arasında iletişim sorunları olduğu, koordineli bir şekilde program yapılması gerektiği ve fakülte-okul programının çakışması sorunu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili alanyazında bu sonucu destekler niteliktedir. Taştare (2014) çalışmada, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi arasındaki iletişimin azlığını en sık yaşanan sorun olarak vurgulamıştır. Cepni ve Aydın (2015) ve Şimşek, Alkan ve Erdem'e (2013) göre ise, fakülte ve uygulama okulu arasında her türlü işbirliği yapılabildiği uygulama dersi yürütülmeli görüşü önerilmiştir. Değirmençay ve Kasap (2013) da benzer şekilde nitelikli bir öğretmenlik uygulaması dersi için öğretim üyesi ile öğretmen adayı arasındaki iletişim ve işbirliğinin önemini vurgulamıştır. Aynı şekilde öğretmen adayları üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adayları, öğretmen, okul yönetimi ve öğretim üyesinin uygulama dersine karşı ilgisiz olduğunu sonucuna ulaşılmıştır (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Kale, 2011). Bu bakımdan yapılan çalışma literatür ile paralellik göstermektedir. Özçelik (2012) ise yaptığı çalışmada öğretmen, okul

yönetimi ve öğretim üyesinin öğretmen adaylarının uygulama dersi ile ilgili sorunlarının çözümünde yardımcı oldukları ve uygulama dersinin daha nitelikli gerçekleşebilmesi için çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan çalışmanın sonucu literatür ile örtüşmemektedir.

Çalışmada, mesleki beceri kazandırma boyutunda öğretmenler ve öğretim üyeleri tarafından, öğretmen adayının mesleki bilgi yetersizliği, sınıf yönetim eksikliği, sınıf yönetimi deneyim azlığı gibi sorunlar bulgulanmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldığı diğer derslerin niteliği ile ilgili bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Ayvaci, Özbek ve Bülbül (2019) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu araştırmacılar öğretmen adaylarının pedagojik yönden eksikliklerinin bulunduğu tespit etmişlerdir. Uygulama dersinin amaçlarından biri de öğretmen adayının deneyim kazanması ve eksikliklerini görmesi üzerinedir. Öğretmen adayları üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmen adayları, süreç içinde eksiklerini görme ve deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir (Bay, Şeker ve Alisinanoğlu, 2020; Çepni, Aydın ve Şahin 2015; Karadüz vd., 2009; Koç ve Yıldız, 2012; Özdaş ve Çakmak, 2018; Sünkür Çakmak, 2019; Yeşilyurt, 2010).

Çalışmada, mesleki beceri kazandırma boyutunda öğretmenler ve öğretim üyeleri tarafından ölçme aracı eksikliği, sistemsel sorunlar, objektif davranılmaması, öğretmenlik alanlarına göre değerlendirme olmaması, öğretmen-öğretim üyesi iletişimsizliği, geri bildirim eksikliği ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı fazlalığı gibi sorunlar bulgulanmıştır. Baştürk (2009) yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları hakkında uygulama öğretmeniyle hiçbir fikir alışverişinde bulunamadıkları ve verilen geri bildirimlerin pedagojik ve mesleki gelişimlerini sağlamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Peker (2008) ise, öğretmen adaylarının uygulama dersi esnasında, gerçekleştirdikleri derslerin iyi bir şekilde planlanması ve eksiklikleri konusunda yeterince kendilerine dönüt sağlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz bulunduğu yönündedir. Uygulama öğrencileri, okuldaki öğretmeni, öğretim yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından yetersiz görmektedir (Taştare, 2014). Ayrıca bu yetersizliklere rağmen öğretmenler uygulama dersi için isteksizdirler (Koç ve Yıldız, 2012). Uygulama öğrencilerinin öğretmenin yanı sıra öğretim üyesini de yetersiz gördüğü çalışmalar mevcuttur (Yeşilyurt, 2010; Yılmaz, 2011). Öğretmen adaylarının öğretmen, öğretim üyesi yanında kendilerini de eleştirdikleri çalışmalar mevcuttur. Sözelimi Koç ve Yıldız'ın (2012) çalışmasında, öğretmen adayları kendilerini planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve öğrenme-öğretme yaklaşımları konularında eksik gördüklerini belirtmiş ve kendilerinin sadece derslerde, anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları ve öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyallere çok az yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Akpınar, Çolak ve Yiğit'in (2012) çalışmasında, öğretmen adayları yöntem-teknik seçimi, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri konularında yetersiz olduklarını bildirmiştir. Cepni ve Aydın'a (2015) göre, öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli sorunlarından biri denetim eksikliğidir. Denetim süreci etkili gerçekleşmediği için öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirme boyutu da sorunlu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak öğretmenlik uygulaması dersi, genelde sadece bir ders anlatımı şeklinde

uygulanmaktadır ve bu durum değerlendirmeler konusunda yetersizlikler yaşanmasına sebep olmaktadır (Saka, 2019).

Bu çalışmanın sonuçları fakülte-okul programlarının çakışması, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, sistemsel sorunlar ve süreci yürüten ve etkilenen bütün paydaşlar arasında iletişim eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşandığına işaret etmiştir. Arslan ve Sağlam'a (2018) göre öğretmen adayları uygulamaya ayrılan süre ve uygulama dersinin zamanlaması konusunda olumsuz görüşe sahiptir. Baştürk'ün (2009) ve Batmaz ve Ergen'in (2020) araştırma sonuçları da benzer şekilde öğretmen adaylarının ders anlattıkları süreyi az bulduklarına ve ders anlatma sürelerinin adaydan adaya ya da uygulama öğretmeninden uygulama öğretmene değiştiğine işaret etmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın sonuçlarının süre yetersizliği bakımından diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri olan uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı da diğer araştırmalarla tutarlıdır. Bu konuda yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğunu ve bunun da çeşitli sorunlara neden olduğuna işaret etmektedir (Eraslan, 2009; Ünlüönen ve Boylu, 2007; Taşdere, 2014). Bununla birlikte Ünlüönen ve Boylu'nun (2007) araştırma sonuçları söz konusu bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde fakülte ve uygulama okulları arasında eşgüdüm ve iletişim problemleri yaşanabildiğine işaret etmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirme boyutunda ölçme aracı eksikliği, sistemsel sorunlar, objektif davranılmaması, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı fazlalığı, değerlendirmenin koordineli yapılamaması, öğretmenlik alanlarına göre değerlendirme olmaması, öğretmen-öğretim üyesi iletişimsizliği ve geri bildirim eksikliği sorunlarının yaşandığını ortaya koymuştur. Demir ve Çamlı'ya (2011) göre öğretmen adayları öğretmenlerden, okul yöneticisinden, öğrenciden ve danışmanından yardım ve anlayış konusunda en yüksek düzeyde beklentide olmasına rağmen öğretmenler tarafından kabul edilmeme ile yardım ve destek görmeme gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarının, içeriğinin, öğretme-öğrenme sürecinin ve yapılması öngörülen değerlendirme çalışmalarının yeterli nitelikte hazırlanmadığını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Bektaş ve Ayvaz, 2012). Batmaz ve Ergen'in (2020) araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları uygulama sürecinde öğrencileri uygulama sürecinde izlemek için okula gelmeyebilmekte ve bununla birlikte aday öğretmenlerde de bu dersin kolay geçilecek bir ders olduğu algısı bulunabilmektedir. Bu durumun da değerlendirme süreçlerinde çeşitli sorunlara yol açabileceği söylenebilir. Alanyazında yapılmış başka araştırmaların sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmen adaylarının yapılan uygulama ile ilgili yeterli dönüt alamadıklarına ve değerlendirme bakımından kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördüklerine işaret etmektedir (Eraslan, 2009; Girgin ve Şahin, 2019).

ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarına göre uygulama öğretmenleri yaşanan sorunların çözümüne dönük olarak mesleki beceri kazandırma boyutunda uygulama ders sayısının artması gerektiğini, uygulamaya ve alana dönük dersler

verilmesi gerektiğini, 2. ve 3. sınıfta uygulama dersi olması gerektiğini ve ders programlarının paydaşlar arasında eşgüdüm içinde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler fakülte-okul arası iletişim boyutunda sık sık toplantılar yapılması gerektiğini, süreç içinde okul müdürünün yetkilendirilmesi gerektiğini ve oryantasyonun etkili yapılması gerektiğini ve değerlendirme boyutunda ise MEBBİS ayrıntılı değerlendirme listesi oluşturulması, sistemselsel olarak notların güncellenebilmesi, oryantasyonun etkili yapılması ve toplantıların daha sık yapılması gerektiğini önermişlerdir. Öğretim üyeleri ise mesleki beceri kazandırma boyutunda uygulama dersi sayısının artırılması, programlar hazırlanırken okul ve fakültenin koordineli çalışması, öğretim üyelerinin öğretmenlere doğrudan ulaşabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak fakülte-okul arası iletişim boyutunda uygulama programının daha erken düzenlenmesi, okul müdürünün iletişim koordinasyonunu sağlaması ve uygulama öğretmenine en fazla 2 öğretmen adayı verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Son olarak öğretim üyeleri değerlendirme boyutunda ise MEBBİS ayrıntılı değerlendirme listesi oluşturulması, MEBBİS'in öneri ve taleplere göre düzenlenmesi, adaya etkinlik konusunda inisiyatif sağlanması, adayın değerlendirme notu oranlarının düzenlenmesi ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulama eğitimlerini planlayan ve uygulayan kurumlar olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK'ün bu önerileri dikkate alarak gerekli adımları atmalarının söz konusu dersin etkililiğinin ve etkinliğinin artmasına katkı sunacağı söylenebilir. Bununla birlikte MEB de fakültelerle işbirliğini ve eşgüdümü sağlayacak düzenlemeleri gözden geçirerek sürece katkı sunabilir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Makalenin etik kurul izni Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafınca 21 Haziran 2022 tarih 12 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir. Bu çalışmada araştırmacıların katkı oranları şöyledir: 1. Yazar (%40), 2. Yazar (%30) ve 3. Yazar (%30).

KAYNAKÇA

- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 41-67.
- Altıntaş, S., & Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arıkan, Y. D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1),144-162.

- Aydın, F., & Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 1-14.
- Ayvaci, H. Ş. , Özbek, D. & Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1) , 57-66.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Batmaz, O., & Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- 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.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 155-172.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285-304.
- Çepni, O., Aydın, F., & Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 35-49.
- Çetin, Ö. F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Çetinkaya, E., & 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.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 75-84.
- Çevik, C., & Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 359-380.
- Çiçek, Ş., & İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.

- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamındaki Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1601-1636.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: Fakülte-okul işbirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 455-459.
- Karaca, H. N., & Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki karşılaştıkları sorunlar. In *Proceedings of the 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications, April* (pp. 27-29).
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 172-184.
- Kılınc, A. Ç., Kılcan, B., & Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- MEB Mevzuat (1998/2493). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Tebliğler Dergisi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 20.08.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.

- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 127-148.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & 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.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497.
- Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Ünlüöner, K., & Boylu, Y. (2007). Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde uygulanan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, (173), 331-360.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(4), 1377 -1387.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 12.08.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.