



Evaluation of Teaching Practice Course at the Faculties of Education in terms of Student Practices¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.05.2021	10.25.2022	03.01.2023

Aybüke Merve Yücel ² and Fatma Mızıkacı ³
Ankara University

Abstract

This research aimed to evaluate the practices of the fourth grade students in the Teaching Practice Course based on their self-reports. The study was designed as a survey study and used quantitative methods. Participants of the research consisted of 156 fourth-grade students studying at Ankara University, Faculty of Educational Sciences in the 2018–2019 academic year. The data collection instrument was the Teaching Practice Course Lesson Planning and the Implementation Situations Scale, developed by the researchers. Data were analyzed using descriptive statistic, one-way analysis of variance and least significant difference tests. Findings showed that the students' practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course were high. This result changed significantly based on the number of teaching practice attended in the course and the number of observation made by the school teacher. No significant difference was found in the number of observation done by the instructor. It was also found that, the more the students prepare lesson plans, the more they used instructional principles in the Teaching Practice Course.

Keywords: Teaching practice course, practice, lesson plan, school teacher, instructor

Citation: Yücel, A. M., & Mızıkacı, F. (2023). Evaluation of teaching practice course at the faculties of education in terms of student practices. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(1), 245-279. <https://doi.org/10.30964/aubfd.932517>

¹This study is derived from the master thesis completed by author under the supervision of Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara University Graduate School of Educational Sciences Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Master's Program in 2020.

²*Corresponding Author:* Ph.D. Student, Graduate School of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Ph.D. Program, E-mail: yucelm@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1618-9608>

³Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, E-mail: fmizikaci@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2780-2495>

Teaching practice activities in pre-service teacher education are considered the building blocks of teacher education (Hammerness et al., 2005; Musset, 2010). In school practice, theoretical knowledge is transferred into practice, and these two elements affect each other mutually (Ojanen & Lauriala, 2006). Research in the field of pre-service teacher education has given more importance on how to establish the link between theory and practice (Goodnough et al., 2016). The integration of theoretical knowledge and practice becomes more meaningful as students learn through their own interpretations and experiences in real teaching environments (Oonk et al., 2015). In this context, students' theoretical knowledge, professional knowledge, skills and attitudes are integrated with practice in real classroom environments (Gallego, 2001).

Courses allocated in the areas of pedagogical knowledge, world knowledge and field of specialization are included in the curriculum of undergraduate teacher education programs (Council of Higher Education [YÖK], 2018a). The course in which students are required to integrate the theoretical knowledge with practice is Teaching Practice Courses (Şişman & Acat, 2003). In the undergraduate teacher education programs in Turkey, the curricula of 1998 and 2007 included the courses related to teaching practice, differed in course hours (theory and practice), credits, title and period according to the specialization of teaching (YÖK, 2007). In 2018, the practice courses in all specializations were allocated in two terms, and a single structure was adopted for all (YÖK, 2018b). In the new structure, two prerequisite courses, Teaching Practice 1 and Teaching Practice 2 were integrated. The former version was a theory into practice and "not on site" course, while the latter was onsite i. e. school practicum course. These courses were defined as follows:

Teaching Practice 1: 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 teaching environments, managing the classroom, measuring, evaluating and reflecting (YÖK, 2018a, p. 11).

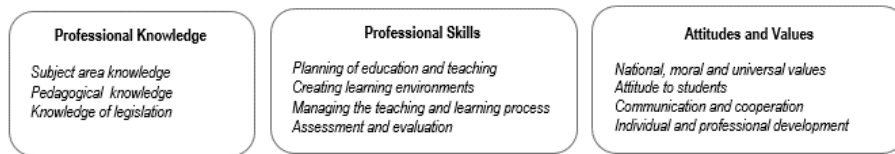
Teaching Practice 2: Making observations about field-specific special teaching methods and techniques; making micro-teaching practices using field-specific special teaching methods and techniques; planning a lesson independently, developing activities and materials related to the lesson, preparing the teaching environments, managing the classroom, measuring, evaluating and reflecting (YÖK, 2018a, p. 12).

Teaching practice is central to increasing the professional competence of students (Eker, 2015), raising professional awareness (Becit et al., 2009) and preparing students for the profession (Gorgoretti & Pilli, 2012). Teaching practice contributes to students' gaining competence in the field (Jacobson, 2017). During the practice, students have the opportunity to reflect on their professional knowledge and skills, such as preparing a lesson plan and classroom management (Chien, 2014).

Teaching practices, in which students transfer their theoretical knowledge into practice (Şişman, 2009), are seen as supporting their professional skills (Ministry of National Education [MEB], 2018). Within the scope of teaching practice courses, it aims that students gain professional competence (MEB, 2018). In 2017, the competencies related to the teaching profession were updated. The competencies created within the scope of three competency areas consist of eleven sub-competence titles and related 65 competency indicators (MEB, 2017). Competency areas and sub-headings are shown in Figure 1.

Figure 1

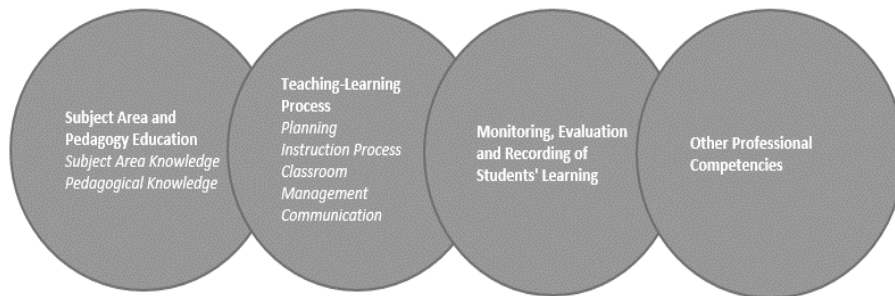
General Competencies for the Teaching Profession (MEB, 2017)



Similar to these competencies in Figure 1, in pre-service teacher training, student performance in the Teaching Practice Courses is evaluated in line with the Competency Indicators for Student Teacher form prepared by the school teacher and instructor for each lesson taught by the student. The competency assessments of student teachers consist of four main competency areas and indicators related to the fields (MEB, 2019). The competency fields in the Competency Indicators for the Student Teacher form are shown in Figure 2.

Figure 2

Competency Areas for Student Teacher (MEB, 2019)



The building blocks of pre-service teacher education consist of the student teacher, school teacher and instructor (Torm et al., 2012). In the legal documents of MEB teaching practice education faculties and practice schools are defined as two

parties with certain duties and responsibilities about implementations. In the document, it is stated that the student teacher must perform practicum and be evaluated at least four times in each semester under the supervision of the school teacher and instructor. In practice course I and II, there must be maximum of two students. The number of student teachers must be maximum four for school teachers and maximum eight for instructors. The school teacher and instructor are responsible persons for the evaluation of teaching practice processes (MEB, 2018).

Student teaching practice helps students develop their professional Skills (Wiens et al., 2020). Additionally, practicum supports students to increase their self-efficacy levels (Öksüz & Coşkun, 2012). Supervising services provided by school teachers and faculty members to students in pre-service teacher education are considered important in terms of students' self-evaluation (Gijbels et al., 2016). In pre-service teacher education, transferring theoretical knowledge into practice is important for planning and implementation stages. Giving feedback to students in order for the stages to be effective supports the teaching practices (Torm et al., 2012).

In related research, several variables were investigated in the same topic. There were positive opinions about teaching practices in the literature, for example Aslan and Sağlam (2018) found that practices provide professional experience, Dursun and Kuzu's (2008) study showed that student teachers gain experience in real classroom environments, and Karasu-Avcı and İbret (2016) found positive statements in terms of getting to know students. On the other hand, there were difficulties encountered. For instance, the student teachers were not viewed as teachers (Polat et al., 2020), the practice time was limited (Çam-Tosun, 2019), the lesson plans and the practices did not overlap (Mazlum-Güven & Yiğit, 2020), the inadequacy in the guidance activities (Kırksekiz et al., 2015).

This study aimed to evaluate levels of lesson plan preparation and students' implementation of teaching practice course using their self reports at the end of the course. Within this general purpose, research questions are as follows:

1. What are the students' practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course?
2. Do the students' practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course differ significantly according to;
 - a. the number of lesson plan they have prepared,
 - b. the number of teaching practice,
 - c. the number of observation done by the school teacher,
 - d. the number of observation done by the instructor?

Method

This section presents information about the research design, study group, data collection instruments, and data analysis.

Research Design

The research was conducted out using quantitative research method to determine the level of the fourth grade students of the faculty of education to realize the practice levels of instructional principles in the Teaching Practice (Karasar, 2016). The research was designed in the survey design. Determining the practice levels of the instructional principles, which was among the sub-objectives of the research, was in the general survey design. Examining the relationship between the students' practice levels of the instructional principles with the number of the lesson plan, teaching practice, observation by the school teacher, and observation by the instructor were correlational research in the survey design.

Study Group

The study group of the research consists of fourth-year students studying at Ankara University Faculty of Educational Sciences in the spring semester of 2018–2019. The convenience sampling method was used in the determination of the study group, since the principles of time and accessibility were considered in the selection of the participants. The convenience sampling method is the selection of the closest group to the researcher to save time and economic conditions of the researcher (Büyüköztürk et al., 2017). In the 2018–2019 spring semester, there were 492 fourth-year students enrolled in the Faculty of Educational Sciences at Ankara University. The fact that the students participating in the research actively took the Teaching Practice course and actively met the selection criteria.

In line with the purpose of the research, information about the programs, ages and genders of the students who had the required qualifications and participated in the research are given in Table 1.

Table 1

Distribution of Students by Program, Age and Gender

Category	Distribution of Students' Demographic Information	<i>n</i>	%
Program	Elementary School Teacher Education	36	23.0
	Pre-School Teacher Education	31	20.0
	Social Studies Teacher Education	27	17.0
	Computer and Instructional Technologies Teacher Education	25	16.0
	Special Education Teaching	37	24.0
	Total		156

(continued)

Table 1 (continue)

Category	Distribution of Students' Demographic Information	<i>n</i>	%
Age	21	26	17.0
	22	63	40.0
	23	50	32.0
	24 and above	17	11.0
	Total	156	100.0
Gender	Female	112	72.0
	Male	44	28.0
	Total	156	100.0

When Table 1 is examined, it is seen that the number of students according to programs is close to each other, students between the ages of 22 and 23 are the most frequent, and the majority of them are female students.

Data Collection Instrument

In the research, the researchers developed the Teaching Practice Course Lesson Planning and Implementation Situations Scale (TPCPISS) in a Likert-type 5-point grading format for fourth-year students of the faculty of education. Researchers and field experts checked for the scope and face validity of the data collection instruments. The pilot study of the scale was conducted with 225 fourth-grade undergraduate students at the Faculty of Education of Necmettin Erbakan University. For construct validity, exploratory and confirmatory factor analyzes were performed on the same data set. The scale has a two-factor structure, and the first factor (planning) of the scale explains 25.83% of the variance, and the second factor (implementation) explains 24.27% of the variance. The rate of explaining the total variance of the two factors of the 28-item scale, which has 13 item planning and 15 item implementation sections, was 50.10%. The reliability coefficient for the internal consistency (Cronbach's Alpha) was calculated as .92 for the first factor, .90 for the second factor and .94 for all items of the scale. Confirmatory factor analysis results for the scale were calculated as $\chi^2/sd = 2.02$, GFI = .82, NFI = .82, TLI = .89, IFI = .90, CFI = .90, RMSEA = .06. and the results were found to be at an acceptable level. The final form of the TPCPISS was applied to the fourth grade students of Ankara University Faculty of Educational Sciences. Table 2 contains information about the scoring of the TPCPISS.

Table 2
Evaluation criteria for TPCPISS

	Options	Score	Score Interval	Meaning
TPCPISS (Overall)	Never	1	28–50.3	Very low level of practice
	Rarely	2	50.4–72.7	Low level of practice
	Sometimes	3	72.8–95.1	Medium level of practice
	Often	4	95.2–117.5	High level of practice
	Always	5	117.6–140	Very high level of practice
TPCPISS (Planning)	Never	1	13–23.3	Very low level of practice
	Rarely	2	23.4–33.7	Low level of practice
	Sometimes	3	33.8–44.1	Medium level of practice
	Often	4	44.2–54.5	High level of practice
	Always	5	54.6–65	Very high level of practice
TPCPISS (Implementation)	Never	1	15–26.9	Very low level of practice
	Rarely	2	27–38.9	Low level of practice
	Sometimes	3	39–50.9	Medium level of practice
	Often	4	51–62.9	High level of practice
	Always	5	63–75	Very high level of practice

According to Table 2, the highest score that can be obtained from TPCPISS is 140, and the lowest score is 28. The highest score that can be obtained from the planning sub-dimension is 65, and the lowest score is 13; the highest score that can be obtained from the implementation sub-dimension was calculated as 75 and the lowest score as 15.

Data Analysis

The data related to the pilot study of the research were transferred to SPSS 25.0 and AMOS 22 programs. The data on the final form were transferred to the SPSS 25.0 program and statistical analyses were applied. The first research question of the study was what were the students’ practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course. The descriptive statistics was used for this research question. The second research question of the study was do the students’ practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course differ significantly according to the number of lesson plans they have prepared, the number of teaching practices, the number of observations done by the school teacher and the number of observations done by the instructor. The descriptive statistics and one-way analysis of variance were used for this research question. In the second research question of the study, the LSD test was used to determine the difference between the groups, since the homogeneity of the variances was ensured. Before the data analysis, the assumptions of the parametric tests were tested. Outliers, linearity, skewness and kurtosis coefficients were examined to meet the assumption of a normal distribution of the variables. The coefficient of skewness was calculated as .420 and the coefficient of kurtosis as -.773. According to Büyüköztürk (2016), the fact that the kurtosis and

skewness coefficients are between +1 and -1 indicates a normal distribution. The assumption of homogeneity of variances of parametric tests was checked within itself before each test of the variables.

For the homogeneity of the variances, the Levene Test results for the variables of the number of lesson plan, the number of teaching practice, the number of observation by the school teacher and the number of observation by the instructor resulted as ($F_{total} = .242$, $F_{planning} = .470$, $F_{implementation} = .430$, $p > .05$; $F_{total} = .078$, $F_{planning} = .366$, $F_{implementation} = .286$, $p > .05$; $F_{total} = .537$, $F_{planning} = .437$, $F_{implementation} = .534$, $p > .05$; $F_{total} = .705$, $F_{planning} = .497$, $F_{implementation} = .774$, $p > .05$) and it was concluded that the variances were homogeneous.

Results

The first research question of the study aimed to determine the students' practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course. The mean score of the scale was calculated for the overall ($\bar{X}=107.16$), for the planning sub-dimension ($\bar{X}=51.79$), and for the implementation sub-dimension ($\bar{X}=55.17$). In the overall scale, it was determined that the students' practice levels were high. The second research question was the students' practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course and it was aimed to determine whether it differs according to the number of lesson plan, the number of teaching practice, the number of observation done by the school teacher and the number of observation done by the instructor. According to the descriptive statistics related to the variable of the number of lesson plan, students were divided into three groups as 2–5 ($n=30$), 6–10 ($n=61$), 11 and above ($n=64$) lesson plan developers. Students were classified into 1st, 2nd, and 3rd groups. One-Way ANOVA results of the students' scale scores by the number of lesson plans were given in Table 3.

Table 3

One-way ANOVA Test Results of TPCPISS Scores by Number of Lesson Plan

Scale and Sub-dimensions	S. V.	S. S.	sd	A. S.	F	p	LSD
TPCPISS	B. G.	553.909	2	276.954	1.278	.282	-
	W. G.	32949.085	152	216.770			
	Total	33502.994	154				
Planning	B. G.	305.855	2	152.928	3.378	.037	3>1
	W. G.	6882.080	152	45.277			
	Total	7187.935	154				
Implementation	B. G.	125.324	2	62.662	.727	.485	-
	W. G.	13101.747	152	86.196			
	Total	13227.071	154				

Note. S. V.: Source of Variance; S. S.: Sum of Squares; A. S.: Average of Squares; B. G. : Between Groups; W. G.: Within Groups.

According to Table 3, there was no significant difference between the students' practice level of instructional principles, the number of lesson plans in the scale, and in the implementation sub-dimension ($p_{total} = .282$; $p_{implementation} = .485$, $p < .05$). In the planning sub-dimension of the scale, there was a significant difference between the students' practice levels of instructional principles and the number of lesson plan ($p_{planning} = .037$, $p < .05$).

There was a significant difference between students whose lesson plans were between 2 and 5 and students with 11 or more: $F_{(2, 152)} = 3.378$, $p = .037$, $p < .05$. The eta square was used to calculate the effect size. The effect size was small and the variance explanation rate was 4.2%.

According to the descriptive statistics regarding the variable of the number of teaching practice in the Teaching Practice Course, the students were divided into three groups as 2-5 ($n = 43$), 6-10 ($n = 61$), 11 and above ($n = 52$) lesson plans. Students were classified into 1st, 2nd, and 3rd groups, respectively, according to the number of teaching practice. One-Way ANOVA results regarding the students' scale scores and the number of teaching practice were given in Table 4.

Table 4
One-way ANOVA Test Results of TPCPISS Scores by Number of Teaching Practice

Scale and Sub-dimensions	S. V.	S. S.	sd	A. S.	F	p	LSD
TPCPISS	B. G.	2006.957	2	1003.478	4.773	.010	3>1, 3>2
	W. G.	32168.037	153	210.249			
	Total	34174.994	155				
Planning	B. G.	417.415	2	208.708	4.614	.011	3>1, 3>2
	W. G.	6920.604	153	45.233			
	Total	7338.019	155				
Implementation	B. G.	739.939	2	369.969	4.464	.013	3>1, 3>2
	W. G.	12679.728	153	82.874			
	Total	13419.667	155				

Note. S. V.: Source of Variance; S. S.: Sum of Squares; A. S.: Average of Squares; B. G.: Between Groups; W. G.: Within Groups.

When Table 4 was examined, there was a significant difference between the students' practice levels of the instructional principles according to the variable of the number of teaching practice in the Teaching Practice Course ($p_{total} = .010$, $p_{planning} = .011$, $p_{implementation} = .013$; $p < .05$). For the overall scale, there was a statistically significant difference between the students whose number of teaching practice varies between 2 and 5 and 6–10 and those who provided teaching practice of 11 or more: $F_{(2, 153)} = 4.773$, $p = .010$, $p < .05$. There was a statistically significant difference in the planning sub-dimension of the scale between students whose number of teaching practice varied between 2 and 5 and 6-10 and students who teaching practice 11 or more: $F_{(2, 153)} = 4.614$, $p = .011$, $p < .05$. There was also a statistically significant

difference in the implementation sub-dimension of the scale between students whose number of teaching practice varied between 2 and 5 and 6-10 and students who teaching practice 11 or more: $F_{(2, 153)} = 4.464, p = .013, p < .05$. Eta square was used in the effect size calculations. The effect sizes were small and the variance explanation rate was 5.8% across the scale; it was calculated as 5.6% in the planning sub-dimension and 5.5% in the implementation sub-dimension.

In the Teaching Practice Course, the students' practice level of instructional principles was determined according to the variable of the number of observation completed by the school teacher. Students were divided into four groups as 0 ($n = 3$), 1-5 ($n = 69$), 6-10 ($n = 54$), 11, and above ($n = 29$) followed by the school teacher. Students were classified into 1st, 2nd, 3rd, and 4th groups, respectively. One-Way ANOVA results regarding the scale scores of the students and the number of observation completed by the school teacher were given in Table 5.

Table 5

One-way ANOVA Test Results of TPCPISS Scores by Number of Observations Done by School Teachers

Scale and Sub-dimensions	S. V.	S. S.	sd	A. S.	F	p	LSD
TPCPISS	B. G.	1833.962	3	611.321	2.871	.038	4>2
	W. G.	32148.257	151	212.902			
	Total	33982.219	154				
Planning	B. G.	389.715	3	129.905	2.830	.040	4>2
	W. G.	6930.453	151	45.897			
	Total	7320.168	154				
Implementation	B. G.	674.928	3	224.976	2.686	.049	4>2
	W. G.	12647.420	151	83.758			
	Total	13322.348	154				

Note. S. V.: Source of Variance; S. S.: Sum of Squares; A. S.: Average of Squares; B. G. : Between Groups; W. G.: Within Groups.

According to Table 5, the scores of the students regarding the overall scale and the sub-dimensions of planning and implementation differ depending on the number of times they were observed by the school teacher ($p_{total} = .038, p_{planning} = .040, p_{implementation} = .049, p < .05$). There was a significant difference between the students who were observed between 1 and 5 by the school teacher and the students who were observed with 11 or more, according to the scale scores in overall: $F_{(3, 151)} = 2.871, p = .038, p < .05$. The eta square was used to calculate the effect size. It was concluded that the effect size was small and the variance explanation rate was 5.3%. In the planning sub-dimension of the scale, there was a significant difference between the students who were observed 1-5 by the school teacher and the students who were observed 11 or more: $F_{(3, 151)} = 2.830, p = .040, p < .05$. It was concluded that the effect size was small and the variance explanation rate was 5.3%. When the planning sub-

dimension was examined, there was a significant difference between the students who were observed 1-5 by the school teacher and the students who were observed 11 or more: $F_{(3, 151)} = 2.686, p = .049, p < .05$. The effect size was small and the variance explanation rate was 5%.

It was determined whether the students' practice level of instructional principles in the Teaching Practice Course differed according to the number of observation done by the instructor. Students were divided into seven groups as 0 ($n = 8$), 1 ($n = 49$), 2 ($n = 21$), 3 ($n = 18$), 4 ($n = 19$), 5 ($n = 11$), 6 and above ($n = 29$).

Students were classified into 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, and 7th groups. One-Way ANOVA results regarding the scale scores of the students and the number of completed observation done by the instructor were given in Table 6.

Table 6
One-way ANOVA Test Results of TPCPISS Scores by Number of Observation Done by Instructor

Scale and Sub-dimensions	S. V.	S. S.	Sd	A. S.	F	p
TPCPISS	B. G.	676.871	6	112.812	.501	.807
	W. G.	33305.348	148	225.036		
	Total	33982.219	154			
Planning	B. G.	207.266	6	34.544	.719	.635
	W. G.	7112.901	148	48.060		
	Total	7320.168	154			
Implementation	B. G.	238.183	6	39.697	.449	.845
	W. G.	13084.165	148	88.407		
	Total	13322.348	154			

Note. S. V.: Source of Variance; S. S.: Sum of Squares; A. S.: Average of Squares; B. G. : Between Groups; W. G.: Within Groups.

When Table 6 was examined, no significant difference was found between the students' practice level of instructional principles and the number of instructor observation in the Teaching Practice Course: $F_{(6, 154)} = .501, p_{total} = .807, p < .05$. Similarly, in the planning and implementation sub-dimensions of the scale, there was no significant difference between the students' practice level of instructional principles and the number of observation done by the instructor: $F_{(6, 154)} = .719, p_{planning} = .635, p < .05$; $F_{(6, 154)} = .449, p_{implementation} = .845, p < .05$. In other words, within the scope of the Teaching Practice Course, it was found that the students' practice level of instructional principles did not change depending on the number of observation completed by the instructor.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the first research question of the study, the practice level of instructional principles of the fourth grade students of the Faculty of Educational Sciences in the

Teaching Practice Course was examined. Regarding the first research question, it was found that the students' practice level was high. In the Teaching Practice course, the students prepared lesson plans and implemented the plans they prepared by taking into account the planning principles, instructional principles and the factors that increase the quality of teaching. The students demonstrated their professional knowledge and skills at a sufficient level. It can be concluded that the guidance and evaluation activities of school teachers and instructors contribute to student practices in the Teaching Practice Course.

In the study conducted by Karagöz et al. (2017) with the fourth grade students of the faculty of education, the lesson plans prepared by the students in the Teaching Practice course were evaluated and it was among the results that the students were sufficient in preparing the lesson plan. Karadüz et al. (2009) evaluated the Teaching Practice Course with senior students, and found that the course was described as a course that contributed to gaining professional knowledge and skills. In the study by Süral (2015) with senior students studying in the elementary school teacher program at the faculty of education, it was stated that the most necessary courses were Teaching Practice Courses.

The second research question of the study was to determine whether the students' practice levels of instructional principles in the Teaching Practice Course differed according to various variables. These variables were the number of lesson plans, teaching practices, observations done by the school teacher and observations done by the instructor.

The practice levels of the instructional planning stage differed depending on the number of lesson plans. The students with the highest number of lesson plans had higher levels of practice of the instructional principles than the students with the lowest number of lesson plans. It can be stated that preparing a lesson plan was an important factor in improving students' professional knowledge and skills and gaining professional competence. In a study conducted by Ceyhan and Güven (2014) with the final year students of Science Education Teaching, the students evaluated themselves regarding their practices, and it was found that preparing a lesson plan contributed professionally, the contribution of planning skill to the practice and its effect on student success. The monitoring, guidance and evaluation activities of the school teachers and instructors are considered important in the preparation of the lesson plan of the students. It can be concluded that students who prepared limited number of lesson plans experience various problems with their school teachers. In the study of Bay et al. (2020), it was found that in the Teaching Practice Course, students had problems with the school teachers during the implementation of the lesson plans they had prepared. In the aforementioned study, it was concluded that students with a low number of lesson plans experience various problems and deprivation in terms of professional knowledge and skills during the preparation of lesson plans. In a study by Akgül et al. (2020) with the fourth grade students of the faculty of education, the school teacher and the instructors, it was found that the students faced difficulties in

preparing the lesson plan. In the study of Aşıroğlu and Koç-Akran (2018), the findings revealed that students' lack of knowledge and experience about preparing lesson plans during the planning phase caused confusion. The students' practice levels of the instructional principles vary depending on the number of teaching practice. Students with a high number of teaching practicum had higher practice levels of the instructional principles than students with the least number of lesson plans. It was found that the students have attained professional experience through their teaching practices. In Kana's (2014) study with fourth-year students at the faculty of education, the students described the Teaching Practice Course as a course that provided professional experience.

Akçaoğlu et al. (2020) concluded that the Teaching Practice Courses are the most necessary courses according to students. The findings revealed that the number of teaching practice in the Teaching Practice Course was not sufficient in terms of the duration of the course for the students. Batmaz and Ergen (2020) conducted a study with instructors and school teachers, and concluded that the Teaching Practice Course was insufficient in terms of weekly course hours. In Çam-Tosun's (2019) study, the Teaching Practice Course was evaluated by all stakeholders and the findings revealed that it was insufficient in terms of duration in pre-service teacher education programs. Similarly, the results showed that students with a low number of teaching practice course did not have the practice opportunity because the number of student teachers was high. In the study by Öntaş et al. (2017) with fourth grade students in the elementary school teacher, it was concluded that the number of student teachers was high.

The students' practice levels of the instructional principles differ according to the number of observation done by the school teacher in the Teaching Practice Course. The students' practice levels of the instructional principles with a high number of observation by the school teacher were higher than the students with the least number of observation by the school teacher. It can be concluded that supervising, monitoring and evaluating activities of school teachers impact student teaching practices. Among the results of the study conducted by Tanşu and Bektaş (2020) with science teaching senior students was the contribution of the school teachers to the students in the Teaching Practice course. Ayvacı et al. (2019) found that the feedback of the school teachers contributed to the practices of the student teachers. The results showed that students who were less observed by the school teachers in the Teaching Practice Course had various problems with their school teachers. In a study by Yıldız-Altan et al. (2018), the results showed that the feedback of the school teachers in the evaluation process of student practices was not sufficient. Similar results have been reported from the past to the present in the literature (Coşkun, 2012; Tonga & Tantekin-Erden, 2021). In a study by Göktaş and Şad (2014), it was stated that high numbers of faculty students in school classrooms could be a problem encountered in the teaching process.

The students' practice levels of the instructional principles do not change depending on the number of observation completed by the instructor. In the

regulations of the Ministry of National Education regarding the teaching practice, it is stated that the monitoring and evaluation activities of the student teachers should be carried out “at least four” times by the instructor (2018, p. 2011). According to the results of the research, the findings revealed that 73% of the students were below the number stated by the Ministry of National Education (2018).

In this context, it can be concluded that most of the students’ classroom practices were not monitored adequately by the instructors, and, accordingly, the instructor did not contribute to the practice level of students. In a study by Çelik and Gül (2018), it was found that the fourth grade students expressed their opinions about being observed more by the instructors in the Teaching Practice Course. In Kalender’s (2020) study with fourth-year students at the faculty of education, it was stated by the students that the support of the instructors for the Teaching Practice Course was insufficient. Similar results were also revealed in Coşkun’s (2020) study. In a study by Akpınar et al. (2012), school teachers evaluated instructors. In the results of the research, it was stated that the instructors were not sufficient to provide support to the student teachers and there were instructors who did not go to the practice school. In a study by Gürbüzürk and Çalış (2019) on the determination of the difficulties related to the Teaching Practice of the fourth grade students of the preschool teacher program, the findings showed that the school teachers and instructors did not engage in adequate supervising activities.

The suggestions developed for the Teaching Practice course within the scope of the research results are the examination of the lesson plans of the students and the observation of the student practices. Another suggestion is to evaluate student practices in the Teaching Practice course with the participation of all shareholders, with the cooperation of faculty and schools. Improving the monitoring, supervision, guidance and evaluation activities of the school teacher, instructor and school administration is considered important in Teaching Practice. Since professional experience increases with the student practices, it is also important to provide students more teaching practice opportunities.



Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğrenci Uygulamaları Açısından Değerlendirilmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.05.2021	25.10.2022	01.03.2023

Aybüke Merve Yücel ² ve Fatma Mızıkacı ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması sürecindeki uygulamalarının kendi bildirimlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan araştırmanın yöntemi nicel ve tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 156 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları Ölçeği (ÖDPUÖ) ile toplanmıştır. Ölçek, planlama ve uygulama olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatım sayılarına ve uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına göre farklılaşmakta iken uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayılarına bağlı değişim göstermemektedir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders planlama aşamalarını uygulama düzeyleri, ders planı hazırlama sayılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında izleme, denetleme, rehberlik ve değerlendirme etkinliklerinin iyileştirilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik uygulaması, ders planı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim üyesi

¹Bu makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: yucelm@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1618-9608>

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: fmizikaci@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2780-2495>

Hizmet  ncesi  ğretmen yetiştirmede uygulama etkinlikleri,  ğretmen eğitiminin yapıtaşı olarak kabul edilmektedir (Hammerness ve diğ., 2005; Musset, 2010). Öğrenci uygulamalarında, kuramsal (teorik) bilgiler uygulamaya (pratiğe) aktarılır ve bu iki  ge birbirini dönüşümlü olarak etkiler (Ojanen ve Lauriala, 2006). Öğretmen eğitimi alanında kuram ile uygulama arasındaki bağın nasıl kurulacağına ilişkin araştırmalara daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Goodnough, ve diğ., 2016). Kuramsal bilgiler ile uygulamanın bütünlüğü, öğrencilerin gercek ortamlarda kendi anlamlandırmaları ve deneyimleri yoluyla öğrendiklerinden daha anlamlı duruma gelmektedir (Oonk, ve diğ., 2015). Bu kapsamda öğrencilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin kuramsal bilgileri, gercek sınıf ortamlarında uygulama ile bütünlüştirilmektedir (Gallego, 2001).

Eğitim fakülteleri programlarında meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi dersleri yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [Y K], 2018a). Öğrencilerin fakültede öğrendiği teorik dersleri uygulama ile bütünlüştirdikleri ders,  ğretmenlik Uygulaması dersleri olarak görülmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Türkiye’de hizmet öncesi  ğretmen yetiştirme alanında 1998 ve 2007 yıllarına ait lisans programlarında öğretmenlik uygulamasına ilişkin derslerin öğretmenlik bölümlerine göre ders saati (kuram ve uygulama), kredisi, ismi ve dönemi bakımından birbirinden farklı şekilde yer almaktadır (Y K, 2007). 2018 yılına gelindiğinde ise tüm öğretmenlik bölümlerinde ilgili dersler iki döneme ayrılmış ve tek bir yapı benimsenmiştir (Y K, 2018b). Y K (2018a) tarafından yayımlanan öğretmenlik lisans programları incelendiğinde uygulama dersleri ile ilgili aşağıdaki içeriklere ulaşılmaktadır:

Öğretmenlik Uygulaması 1: Alana özgü  ğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel  ğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro- ğretim uygulamaları yapma, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme,  ğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme,  l me, değerlendirme ve yansıtma yapma (Y K, 2018a, s. 11).

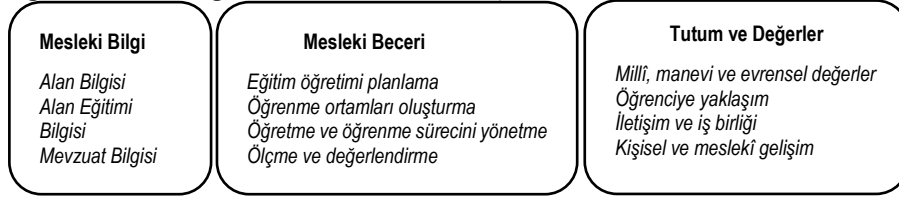
Öğretmenlik Uygulaması 2: Alana özgü özel  ğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel  ğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro- ğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme,  ğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme,  l me, değerlendirme ve yansıtma yapma (Y K, 2018a, s. 12).

Öğretmenlik uygulamaları, öğrencilerin mesleki yeterliğini artırmada (Eker, 2015), mesleki farkındalık kazandırmada (Becit, ve diğ., 2009) ve öğrencileri mesleğe hazırlamada (Gorgoretti ve Pilli, 2012)  nemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik uygulamaları öğrencilerin alana ilişkin yeterlik kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Jacobson, 2017). Öğrenciler uygulamalar sırasında, ders planı hazırlama ve sınıf yönetimi gibi mesleki bilgi ve becerilerini uygulamaya yansıtma fırsatı edinmektedir (Chien, 2014). Öğrencilerin kuramsal bilgilerini uygulamaya aktardıkları öğretmenlik uygulamaları (Şişman, 2009), mesleğe ilişkin becerilerini destekler nitelikte görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında öğrencilerin mesleki yeterlik kazanması hedeflenen amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2018). 2017 yılında öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikler güncellenmiştir. Üç yeterlik alanı kapsamında oluşturulan yeterlikler, on bir alt yeterlik başlığı ve buna bağlı 65 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Yeterlik alanları ve alt başlıkları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

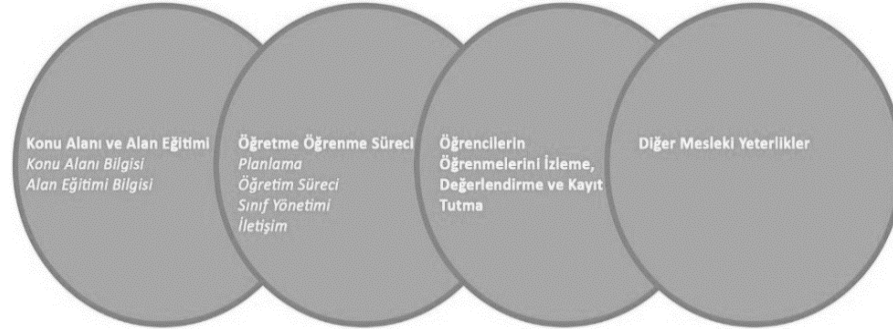
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları (MEB, 2017)



Şekil 1’deki yeterliklere benzer biçimde hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede, Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğrencilerin ders anlatımları, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından öğrencinin anlattığı her ders için hazırlanan Uygulama Öğrencisi Yeterlik Göstergeleri formu doğrultusunda değerlendirmeye alınmaktadır. Uygulama öğrencilerine ilişkin yeterlik değerlendirmeleri dört ana yeterlik alanı ve alanlara ilişkin göstergelerden oluşmaktadır (MEB, 2019). Uygulama Öğrencisi Yeterlik Göstergeleri formunda yer alan yeterlik alanları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Uygulama Öğrencisi Yeterlik Alanları (MEB, 2019)



Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yapı taşları uygulama öğrencisi, öğretmeni ve akademisyenden oluşmaktadır (Torm ve diğ., 2012). Eğitim fakülteleri ve

uygulama okullarının paydaşları oluşturduğu öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede paydaşların (uygulama  ğrencisi,  ğretmeni ve  ğretim elemanı) görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Yönergede uygulama öğrencisinin her dönemde uygulama  ğretmeni ve  ğretim elemanı gözetiminde en az dört kez ders anlatımı gerçekleştirmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Uygulama derslerinde her bir derste en fazla iki uygulama öğrencisinin olması; uygulama  ğrencisi sayısının uygulama öğretmenleri için en fazla dört, uygulama  ğretim elemanları için ise en fazla sekiz olarak planlanması yer almaktadır. Uygulama  ğretmeni ve  ğretim elemanının uygulama  ğrencisi ile ilgili danışmanlık, izleme ve değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır (MEB, 2018).

Öğretmenlik uygulamaları öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wiens ve diğ., 2020). Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulaması dersleri, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini artırmalarına yardımcı olmaktadır ( ks z ve Coşkun, 2012). Hizmet  ncesi  ğretmen yetiştirmede uygulama öğretmenleri ve  ğretim üyelerinin öğrencilere sağladığı danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri açısından önemli görülmektedir (Gijbels ve diğ., 2016). Öğrencilerin  ğretmen eğitiminde kuramsal bilgilerinin uygulamada önemli bir yeri olan öğretmenlik uygulamaları sırasında öğrencinin planlama ve uygulama aşamalarında çalışmaların iyileştirilmesi ve sürecin etkin geçmesi amacıyla öğrencilere dönüt verilmesi  ğrenci uygulamalarını destekler niteliktedir (Torm ve diğ., 2012).

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili dersleri çeşitli değişkenler açısından inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmalar kapsamında mesleki deneyim kazandırma (Aslan ve Sağlam, 2018), gerçek sınıf ortamlarında deneyim yaşama (Dursun ve Kuzu, 2008),  ğrencileri tanıma (Karasu-Avcı ve İbret, 2016) gibi olumlu yöndeki ifadeler yer aldığı gibi uygulama  ğrencilerinin  ğretmen gibi görülmemesi (Polat, ve diğ., 2020) uygulama s resinin sınırlı kalması (am-Tosun, 2019), ders planları ile uygulamanın örtüşmemesi (Mazlum-Güven ve Yiğit, 2020) rehberlik etkinliklerindeki yetersizlik (Kırksekiz ve diğ., 2015) gibi uygulamalar sırasında karşılaşılan zorluklar da dile getirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması sırasında,  ğretim sürecinin aşamalarını, ders planı hazırlama ve hazırladıkları planı uygulama düzeylerini kendi bildirimleri açısından değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde probleme ilişkin alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğrencilerin,  ğretim sürecinin aşamalarını uygulama düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğrencilerin,  ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri;
 - a. ders planı hazırlama sayısı,

- b. ders anlatım sayısı,
- c. uygulama ğretmeni tarafından izlenme sayısı,
- d. uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırma, eğitim fakültesi dördüncü sınıf ğrencilerinin ğretmenlik Uygulaması sürecinde ğretim süreci aşamalarını gerçekleştirmeye yönelik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma kullanılarak yürütülmüştür (Karasar, 2016). Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerini belirleme, genel tarama modelindedir. Öğrencilerin ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri ile ders planı hazırlama, ders anlatımı, uygulama ğretmeni tarafından izlenme, uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayısı arasındaki ilişkiyi inceleme, tarama modelinde ilişkisel araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2018-2019 bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde ğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluştırmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcıların seçiminde zaman ve ulaşılabilirlik ilkeleri gözetildiği için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun rnekleme yöntemi, araştırmayı yapan araştırmacının ekonomik koşullar ve zamandan tasarruf etmek için araştırmacıya en yakın grubun seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). 2018-2019 bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde kayıtlı olan 492 dördüncü sınıf ğrencisi vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin etkin (aktif) olarak ğretmenlik Uygulaması dersini alıyor olması ve etkin olarak katılım göstermesi, katılımcıların seçim ölçütlerini oluştırmaktadır.

Araştırmanın amaı doğrultusunda, aranan özelliklere sahip olan ve araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik bölümlerine, yaşlarına ve cinsiyetlerine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*ğrencilerin Bölüm, Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımı*

Kategori	ğrencilerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı	n	%
Bölüm	Sınıf ğretmenliği	36	23.0
	Okul ncesi ğretmenliği	31	20.0
	Sosyal Bilgiler ğretmenliği	27	17.0
	Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri ğretmenliği	25	16.0
	Zihin Engelliler ğretmenliği	37	24.0
	Toplam	156	100.0
Yaş	21	26	17.0
	22	63	40.0
	23	50	32.0
	24 ve �zeri	17	11.0
	Toplam	156	100.0
Cinsiyet	Kadın	112	72.0
	Erkek	44	28.0
	Toplam	156	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlik bölümlerine göre ğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu, en sık 22 ve 23 yaş ğrencilerinin yer aldığı ve büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik ğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları leği (DPU) araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve likert tipi 5'li dereceleme biçiminde kullanılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği doğrultusunda uzmanlardan görüş alınmıştır. Ölçeğin pilot alışması Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 225 ğrenci ile yürütülmüştür. Yapı geçerliği için aynı veri seti üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, iki faktörlü yapıya sahip olup ölçeğin birinci faktörü (planlama) varyansın %25.83' n , ikinci faktörü (uygulama) %24.27'sini açıklamaktadır. 13 madde planlama ve 15 madde uygulama bölümüne sahip, 28 maddeden oluşan ölçeğin iki faktörünün ölçeğin toplam varyansını açıklama oranı %50.10'dur. İ tutarlığına ilişkin (Cronbach Alfa) güvenirlik katsayısı birinci faktör için .92, ikinci faktör için .90 ve ölçeğin tüm maddeleri için .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları: $\chi^2 /sd = 2.02$, GFI = .82, NFI = .82, TLI = .89, IFI = .90, CFI = .90, RMSEA = .06 olarak hesaplanmış ve sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Planlama ve Uygulama Durumları leği'nin (DPU) nihai formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Tablo 2'de DPU leğinin puanlamasına ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2*ÖDPUÖ Değerlendirme Ölçütleri*

	Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
ÖDPUÖ (Genel)	Hiç	1	28-50.3	Uygulama düzeyi çok düşük
	Çok Az	2	50.4-72.7	Uygulama düzeyi düşük
	Kısmen	3	72.8-95.1	Uygulama düzeyi orta
	Çoğunlukla	4	95.2-117.5	Uygulama düzeyi yüksek
	Tam	5	117.6-140	Uygulama düzeyi çok yüksek
ÖDPUÖ (Planlama)	Hiç	1	13-23.3	Uygulama düzeyi çok düşük
	Çok Az	2	23.4-33.7	Uygulama düzeyi düşük
	Kısmen	3	33.8-44.1	Uygulama düzeyi orta
	Çoğunlukla	4	44.2-54.5	Uygulama düzeyi yüksek
	Tam	5	54.6-65	Uygulama düzeyi çok yüksek
ÖDPUÖ (Uygulama)	Hiç	1	15-26.9	Uygulama düzeyi çok düşük
	Çok Az	2	27-38.9	Uygulama düzeyi düşük
	Kısmen	3	39-50.9	Uygulama düzeyi orta
	Çoğunlukla	4	51-62.9	Uygulama düzeyi yüksek
	Tam	5	63-75	Uygulama düzeyi çok yüksek

Tablo 2'ye göre, ÖDPUÖ'den alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28'dir. ÖDPUÖ'nün planlama alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13; uygulama alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 15 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın pilot çalışmasına ilişkin veriler SPSS 25.0 ve AMOS 22 programlarına; nihai formuna ilişkin veriler SPSS 25.0 programına aktarılarak istatistiksel analizler uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda, birinci alt problem olan Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik yöntemi; ikinci alt problem olan Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin ders planı hazırlama, ders anlatımı, uygulama öğretmeni tarafından izlenme ve uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde gruplar arası farkın belirlenmesinde varyansların homojenliği sağlandığı için LSD testi kullanılmıştır.

Veri çözümleme işleminden önce parametrik testlerin varsayımları test edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşılaması için uç değerler, doğrusallık, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayısı .420, basıklık katsayısı -.773 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2016) göre, basıklık ve çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında yer alması normal dağılıma işaret etmektedir.

Parametrik testlerin varyansların homojenliği varsayımı, değişkenlere ilişkin her testten önce kendi içerisinde kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği için ders planı hazırlama sayısı, ders anlatımı sayısı, uygulama  ğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama  ğretim  yesi tarafından izlenme sayısı değişkenlerine ilişkin Levene Testi sonuçları sırasıyla ($F_{\text{toplama}} = .242$, $F_{\text{planlama}} = .470$, $F_{\text{uygulama}} = .430$, $p > .05$; $F_{\text{toplama}} = .078$, $F_{\text{planlama}} = .366$, $F_{\text{uygulama}} = .286$, $p > .05$; $F_{\text{toplama}} = .537$, $F_{\text{planlama}} = .437$, $F_{\text{uygulama}} = .534$, $p > .05$; $F_{\text{toplama}} = .705$, $F_{\text{planlama}} = .497$, $F_{\text{uygulama}} = .774$, $p > .05$) olarak sonuçlanmış ve varyansların türdeş (homojen) olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi öğrencilerin  ğretmenlik Uygulaması dersi sırasında,  ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin ortalama puanı geneli için ($\bar{X} = 107.16$), planlama alt boyutu için ($\bar{X} = 51.79$) ve uygulama alt boyutu için ($\bar{X} = 55.17$) hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin  ğretmenlik Uygulaması dersinde ölçeğin geneli, planlama ve uygulama durumlarına ilişkin uygulama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin  ğretmenlik Uygulaması dersi sırasında,  ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri; ders planı hazırlama sayısı, ders anlatım sayısı, uygulama  ğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama  ğretim  yesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Ders planı hazırlama sayısı değişkenine ilişkin betimsel istatistiklere göre öğrenciler 2-5 ($n = 30$), 6-10 ($n = 61$), 11 ve üzeri ($n = 64$) ders planı hazırlayanlar olarak üç gruba ayrılmaktadır. Öğrenciler ders planı hazırlama sayısına göre sırayla 1., 2. ve 3. grup olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin  lek puanları ile ders planı hazırlama sayılarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

 DPU  Ders Planı Hazırlama Sayısına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	V. K.	K. T.	sd	K. O.	F	P	LSD
�DPU�	G. A.	553.909	2	276.954	1.278	.282	-
	G. İ.	32949.085	152	216.770			
	Toplam	33502.994	154				
Planlama	G. A.	305.855	2	152.928	3.378	.037	3>1
	G. İ.	6882.080	152	45.277			
	Toplam	7187.935	154				
Uygulama	G. A.	125.324	2	62.662	.727	.485	-
	G. İ.	13101.747	152	86.196			
	Toplam	13227.071	154				

Not. V. K.: Varyansın Kaynağı; K. T.: Kareler Toplamı; K. O.: Kareler Ortalaması; G. A. : Gruplar arası; G. İ.: Gruplar içi.

Tablo 3'e göre, ölçeğin genelinde ve uygulama alt boyutunda, öğrencilerin  ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri ile ders planı hazırlama sayıları

arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p_{\text{toplam}} = .282$; $p_{\text{uygulama}} = .485$, $p < .05$). Ölçeğin planlama alt boyutunda, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri ile ders planı hazırlama sayıları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p_{\text{planlama}} = .037$, $p < .05$). Ders planı hazırlama sayıları 2-5 arasında değişen öğrencilerle, 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır: $F_{(2, 152)} = 3.378$, $p = .037$, $p < .05$. Etki büyüklüğü hesaplamasında eta kare kullanılmıştır. Etki büyüklüğü küçük düzeyde olup, varyansı açıklama oranı %4.2'dir.

Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders anlatım sayısı değişkenine göre öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ders anlatım sayısı değişkenine ilişkin betimsel istatistiklere göre öğrenciler 2-5 ($n = 43$), 6-10 ($n = 61$), 11 ve üzeri ($n = 52$) ders planı hazırlayanlar olarak üç gruba ayrılmaktadır. Öğrenciler ders anlatım sayısına göre sırayla 1., 2. ve 3. grup olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin ölçek puanları ile ders anlatım sayılarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

ÖDPUÖ Ders Anlatım Sayısına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	V. K.	K. T.	sd	K. O.	F	P	LSD
ÖDPUÖ	G. A.	2006.957	2	1003.478	4.773	.010	3>1,
	G. İ.	32168.037	153	210.249			3>2
	Toplam	34174.994	155				
Planlama	G. A.	417.415	2	208.708	4.614	.011	3>1,
	G. İ.	6920.604	153	45.233			3>2
	Toplam	7338.019	155				
Uygulama	G. A.	739.939	2	369.969	4.464	.013	3>1,
	G. İ.	12679.728	153	82.874			3>2
	Toplam	13419.667	155				

Not. V. K.: Varyansın Kaynağı; K. T.: Kareler Toplamı; K. O.: Kareler Ortalaması; G. A.: Gruplar arası; G. İ.: Gruplar içi.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında ders anlatım sayısı değişkenine göre öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p_{\text{toplam}} = .010$, $p_{\text{planlama}} = .011$, $p_{\text{uygulama}} = .013$; $p < .05$). Ders anlatım sayıları 2-5 ve 6-10 arasında değişen öğrenciler ile 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrenciler arasında ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır: $F_{(2, 153)} = 4.773$, $p = .010$, $p < .05$. Ders anlatım sayıları 2-5 ve 6-10 arasında değişen öğrenciler ile 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrenciler arasında ölçeğin planlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır: $F_{(2, 153)} = 4.614$, $p = .011$, $p < .05$. Ders anlatım sayıları 2-5 ve 6-10 arasında değişen öğrenciler ile 11 ve üzeri ders anlatımı yapan öğrenciler arasında ölçeğin uygulama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır: $F_{(2, 153)} = 4.464$, $p = .013$, $p < .05$. Etki büyüklüğü hesaplamalarında eta kare

kullanılmıştır. Etki büyüklükleri küçük düzeydedir ve varyansı açıklama oranı ölçeğin genelinde %5.8; planlama alt boyutunda %5.6 ve uygulama alt boyutunda %5.5 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı değişkenine göre belirlenmiştir. Öğrenciler 0 ($n = 3$), 1-5 ($n = 69$), 6-10 ($n = 54$), 11 ve üzeri ($n = 29$) uygulama öğretmeni tarafından izlenenler olarak dört gruba ayrılmaktadır. Öğrenciler sırayla 1., 2., 3. ve 4. grup olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin ölçek puanları ile uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

ÖDPUÖ Uygulama Öğretmeni Tarafından İzlenme Sayısına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	V. K.	K. T.	sd	K. O.	F	P	LSD
ÖDPUÖ	G. A.	1833.962	3	611.321	2.871	.038	4>2
	G. İ.	32148.257	151	212.902			
	Toplam	33982.219	154				
Planlama	G. A.	389.715	3	129.905	2.830	.040	4>2
	G. İ.	6930.453	151	45.897			
	Toplam	7320.168	154				
Uygulama	G.A	674.928	3	224.976	2.686	.049	4>2
	G.İ	12647.420	151	83.758			
	Toplam	13322.348	154				

Not. V. K.: Varyansın Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K. O.: Kareler Ortalaması; G. A.: Gruplar arası; G. İ.: Gruplar içi.

Tablo 5'e göre, öğrencilerin ölçeğin geneline, planlama ve uygulama alt boyutlarına ilişkin almış oldukları puanlar, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına bağlı farklılık göstermektedir ($p_{\text{toplam}} = .038$, $p_{\text{planlama}} = .040$, $p_{\text{uygulama}} = .049$; $p < .05$). Uygulama öğretmeni tarafından 1-5 arasında izlenen öğrenciler ile 11 ve üzeri izlenen öğrenciler arasında ölçeğin genelinde ölçek puanlarına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır: $F_{(3, 151)} = 2.871$, $p = .038$, $p < .05$. Etki büyüklüğü hesaplamasında eta kare kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının % 5.3 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin planlama alt boyutunda, uygulama öğretmeni tarafından 1-5 izlenen öğrenciler ile 11 ve üzeri izlenen öğrenciler arasında anlamlı (manidar) fark bulunmaktadır: $F_{(3, 151)} = 2.830$, $p = .040$, $p < .05$. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ve varyansı açıklama oranının % 5.3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Planlama alt boyutu incelendiğinde, uygulama öğretmeni tarafından 1-5 izlenen öğrenciler ile 11 ve üzeri izlenen öğrenciler arasında anlamlı (manidar) fark bulunmaktadır: $F_{(3, 151)} = 2.686$, $p = .049$, $p < .05$. Etki büyüklüğünün küçük düzeydedir ve varyansı açıklama oranının %5'tir.

Öğrencilerin ğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Öğrenciler 0 ($n = 8$), 1 ($n = 49$), 2 ($n = 21$), 3 ($n = 18$), 4 ($n = 19$), 5 ($n = 11$), 6 ve üzeri ($n = 29$) uygulama ğretim yesi tarafından izlenenler olarak yedi gruba ayrılmaktadır. Öğrenciler sırayla 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. grup olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin lek puanları ile uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayılarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

DPU Uygulama ğretim yesi Tarafından İzlenme Sayısına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	V. K.	K. T.	<i>sd</i>	K. O.	<i>F</i>	<i>p</i>
DPU	G. A.	676.871	6	112.812	.501	.807
	G. İ.	33305.348	148	225.036		
	Toplam	33982.219	154			
Planlama	G. A.	207.266	6	34.544	.719	.635
	G. İ.	7112.901	148	48.060		
	Toplam	7320.168	154			
Uygulama	G. A.	238.183	6	39.697	.449	.845
	G. İ.	13084.165	148	88.407		
	Toplam	13322.348	154			

No.: V. K.: Varyansın Kaynağı; K. T.: Kareler Toplamı; K. O.: Kareler Ortalaması; G. A.: Gruplar arası; G. İ.: Gruplar içi.

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin genelinde öğrencilerin ğretmenlik Uygulaması dersi sırasında, ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri ile uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayısı arasında anlamlı (manidar) fark bulunmamıştır: $F_{(6, 154)} = .501$, $p_{\text{toplam}} = .807$, $p < .05$). Ölçeğin planlama ve uygulama alt boyutlarında benzer şekilde, öğrencilerin ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri ile uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayısı arasında anlamlı bir fark yoktur: $F_{(6, 154)} = .719$, $p_{\text{planlama}} = .635$, $p < .05$; $F_{(6, 154)} = .449$, $p_{\text{uygulama}} = .845$, $p < .05$. Başka bir ifadeyle, ğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, öğrencilerin ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeylerinin uygulama ğretim yesi tarafından izlenme sayılarına bağlı değişim göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Araştırmanın birinci alt probleminde Eğitim Bilimleri Fakültesi dördüncü sınıf ğrencilerinin, ğretmenlik Uygulaması dersi sırasında ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri incelenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin, öğrencilerin uygulama düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, ğretmenlik Uygulaması dersinde planlama ilkelerini, ğretim ilkelerini ve öğretimin niteliğini artıran etmenleri dikkate alarak ders planı hazırlama ve hazırlanan planı uyguladıkları,

mesleki bilgi ve becerileri yeterli düzeyde ortaya koydukları, uygulama  ğretmenlerinin ve  ğretim üyelerinin  ğretmenlik Uygulaması dersinde rehberlik ve değerlendirme etkinliklerinin  ğrenci uygulamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Karagöz ve diğ. (2017), eğitim fakültesi dördüncü sınıf  ğrencilerinin  ğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını değerlendirmeye ilişkin yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin ders planı hazırlamada yeterli olduğu ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Karadüz ve diğ. (2009), son sınıf öğrencileri ile  ğretmenlik Uygulaması dersini değerlendirdiği çalışmada, dersin mesleki bilgi ve beceri kazanmaya katkı sağlayan bir ders olarak nitelendirildiği belirtilmektedir. Süral'ın (2015) eğitim fakültesinde sınıf  ğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin en gerekli gördükleri derslerin başında  ğretmenlik Uygulaması dersleri olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin  ğretmenlik Uygulaması dersi sırasında,  ğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri; ders planı hazırlama sayısı, ders anlatım sayısı, uygulama  ğretmeni tarafından izlenme sayısı ve uygulama  ğretim  yesi tarafından izlenme sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Öğrencilerin  ğretimi planlama aşamasındaki uygulama düzeyleri, ders planı hazırlama sayısına bağlı farklılaşmaktadır. Ders planı sayısı en yüksek olan öğrencilerin  ğretim sürecini uygulama düzeylerinin, ders planı sayısı en az olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ders planı hazırlama, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirici ve mesleki yeterliği kazanmada önemli bir etken olduğu belirtilebilir. Ceyhan ve Güven'in (2014) Fen Bilgisi  ğretmenliği son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenciler uygulamalarına ilişkin kendilerini değerlendirmiş, ders planı hazırlamanın mesleki açıdan katkı sağladığı, planlama becerisinin uygulamaya olan katkısı ve  ğrenci başarisına etkisi ortaya konulmuştur. Uygulama  ğretmeni ve uygulama  ğretim üyelerinin izleme, rehberlik ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin ders planı hazırlama aşamasında önemli görülmektedir. Plan sayısı az olan öğrencilerin uygulama öğretmenleri ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Bay ve diğ. (2020)  alışmalarında,  ğretmenlik Uygulaması dersinde öğrencilerin hazırladıkları ders planlarını uygulamaya geçirme aşamasında uygulama öğretmenleri ile ilgili sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Söz konusu araştırmada, ders planı sayısı az öğrencilerin ders planı hazırlama aşamasında çeşitli sorunlar ve mesleki bilgi ve beceriler yönünden yoksunluk yaşadıkları düşünülmektedir. Akg l ve diğ. (2020), eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri, uygulama  ğretmeni ve  ğretim elemanları ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin ders planı hazırlama aşamasında zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Aşiroğlu ve Koç-Akran'ın (2018)  alışmasında, öğrencilerin plan hazırlama aşamasında ders planı hazırlamaya ilişkin bilgi eksiklikleri ve karmaşaları yaşadıkları belirtilmektedir.

Öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatım sayılarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Ders anlatım sayısı yüksek öğrencilerin, öğretim sürecini uygulama düzeyleri, ders planı sayısı en az olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin, ders anlatımlarıyla mesleki deneyime ulaştıkları düşünülmektedir. Kana'nın (2014) eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, öğrenciler Öğretmenlik Uygulaması dersini mesleki deneyim kazandıran bir ders olarak nitelendirilmektedir. Akçaoğlu ve diğ. (2020), eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin en gerekli gördüğü derslerin başında Öğretmenlik Uygulaması derslerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders anlatım sayısı az olan öğrencilere ilişkin ders süresi açısından yeterli gelmediği düşünülmektedir. Batmaz ve Ergen'in (2020) uygulama öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinin süre bakımından yetersiz olduğu belirtilmektedir. Çam-Tosun'un (2019) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersi tüm paydaşlar tarafından değerlendirilmiş ve süre bakımından yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, ders anlatım sayısı az olan öğrencilerin, uygulama öğrencisi sayısı fazla olduğundan fırsat bulamadıkları düşünülmektedir. Öntaş ve diğ. (2017), sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, uygulama öğrencisi sayısının fazlalığı belirtilmektedir.

Öğrencilerin, öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, ders anlatımı sırasında uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayılarına göre farklılık göstermektedir. Uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı yüksek öğrencilerin, öğretim sürecini uygulama düzeyleri, uygulama öğretmeni tarafından izlenme sayısı en az olan öğrencilere göre daha yüksektir. Uygulama öğretmenlerinin danışmanlık, izleme ve değerlendirme çalışmalarının öğrenci uygulamaları üzerinde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Tanşu ve Bektaş'ın (2020) fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmenlerinin öğrencilere olan katkısı, ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayvacı ve diğ. (2019) çalışmalarında, uygulama öğretmenlerinin dönütlerinin, uygulama öğrencilerinin uygulamalarına katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmeni tarafından daha az izlenmeye sahip öğrencilerin uygulama öğretmenleri ile çeşitli sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Yıldız-Altan ve diğ. (2018) çalışmalarında, öğrenci uygulamalarının değerlendirilme sürecinde uygulama öğretmenin dönütlerinin istenilen yeterlikte olmadığına ilişkin sonuçlar belirtilmiştir. Benzer sonuçlara alanyazında geçmişten günümüze ulaşıldığı görülmektedir (Coşkun, 2012; Tonga ve Tantekin-Erden, 2021). Uygulama öğretmenlerinin sahip oldukları uygulama öğrencisinin sayısının da çalışmalara etkisinden söz edilebilir. Göktaş ve Şad'ın (2014) çalışmasında, uygulama öğrencisi sayısının fazla oluşunun uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak yer almaktadır.

Öğrencilerin öğretim süreci aşamalarını uygulama düzeyleri, uygulama öğretim üyesi tarafından izlenme sayılarına bağlı olarak değişim göstermemektedir. Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede, uygulama

 ğrencilerinin “en az dört” kez uygulama  ğretim elemanı tarafından izleme ve değerlendirme etkinliklerinin yürütülmesi gerekliliği belirtilmektedir (2018, s. 2011). Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %73’ünün Milli Eğitim Bakanlığının (2018) belirttiği sayının aşağısında kaldığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, uygulama  ğretim  yeleri tarafından yeterince sınıf içi uygulamalarının izlenmediği ve buna bağlı olarak uygulama  ğretim üyesinin  ğrenci uygulamaları düzeyine katkı sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. elik ve G l’ n (2018) alışmasında dördüncü sınıf  ğrencilerinin,  ğretmenlik Uygulaması dersinde  ğretim elemanları tarafından daha fazla izlenmeye ilişkin görüş bildirdikleri belirtilmektedir. Kalender’in (2020) eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada,  ğretmenlik Uygulaması dersine yönelik  ğretim elemanlarının desteğinin yetersiz olduğu öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Benzer sonuçlara Coşkun’un (2020) alışmasında da gözlenmektedir. Akpınar ve diğ. (2012) uygulama öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, uygulama  ğretmenlerinin uygulama  ğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmelerinde, uygulama  ğretim elemanlarının uygulama öğrencilere destek etkinlikleri konusunda yeterli olmadıkları ve uygulama okuluna gitmeyen uygulama  ğretim elemanlarının olduğu belirtilmektedir. Gürbüztürk ve alış’ın (2019) okul öncesi  ğretmenliği bölümü dördüncü sınıf  ğrencilerinin  ğretmenlik Uygulamasına ilişkin zorlukların belirlemesine ilişkin yürütülen çalışmada, öğrencilerin uygulama öğretmenleri ve uygulama  ğretim elemanının yeterli rehberlik ve danışma etkinliklerinde bulunmadığı belirtilmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında  ğretmenlik Uygulaması dersine yönelik geliştirilen önerilerin başında öğrencilerin kendi bildirimlerine göre değerlendirmelerine ek olarak öğrencilerin derse ilişkin hazırladıkları ders planlarının incelenmesi ve  ğrenci uygulamalarının doğrudan gözlemlenmesi gelmektedir. Buna ek olarak  ğretmenlik Uygulaması dersindeki  ğrenci uygulamalarının fakülte-okul işbirliğiyle tüm paydaşların katılımıyla değerlendirilmesi olarak düşünülmektedir. Öğretmenlik Uygulamasında uygulama  ğretmeni, uygulama  ğretim  yesi ve okul yönetiminin (idaresinin) izleme, denetleme, rehberlik ve değerlendirme etkinliklerinin iyileştirilmesi önemli görülmektedir. Öğrenci uygulamalarının artmasıyla mesleki deneyimin arttığı düşünüldüğünden öğrencilere daha fazla uygulama fırsatı verilmesi de önemsenmektedir.

References

- Akçaoğlu, M. Ö., Külekçi, E., & Mor-Dirlik, E. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından meslek bilgisi derslerinin gereklilik düzeyi ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri [Teacher candidates' viewpoints regarding general competencies for teaching profession and the necessity level of teaching profession courses]. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 545-566. <https://doi.org/10.18009/jcer.739602>
- Akgül, E., Ezmeci, F., & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının “Öğretmenlik uygulaması” sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi [Examination of the difficulties of pre-school teacher candidates, teachers and teaching staff in the process of “Teaching practice”]. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-184. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.701585>
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri [Cooperating teachers' opinions about social studies pre-service teachers' competencies in teaching practice course]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/374/2202>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of teaching practice course according to opinions of student teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Aşıroğlu, S., & Koç-Akran, S. (2018). Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi [Examining of preservice teachers' performance preparing lesson plan]. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.442694>
- Ayvacı, H. Ş. Özbek, D., & Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi [An evaluation of a teaching practice course by different participants]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/667952>
- Batmaz, O., & Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri [Primary school teachers' and faculty members' views about teaching practice course]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 549-575. <https://doi.org/10.30964/auebfd.541079>

- Bay, D. N., Őeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin  ğretmen adaylarının görüşleri [Pre-service teachers' opinions about teaching practice course]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.34056/aujef.625497>
- Becit, G., Kurt, A. A., & Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar  ğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri [Viewpoints of pre-service computer teachers on the advantageous of school practicum courses]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T1RZd01qSXk>
- Büyüköztürk, Ő. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Data analysis book for social sciences]* (22nd ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç-akmak, E., Akgün,  . E., Karadeniz, Ő., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (23rd ed.). Pegem Akademi.
- Ceyhan, D. G., & Güven, D. (2014, October). *Fen bilgisi  ğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulamaya ilişkin g r Őleri [Views of pre-service science teachers on preparing and implementing lesson plans, S zli sunumu]*. 11st Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Adana. https://www.researchgate.net/publication/267821203_FEN_BILGISI_OGRET_MEN_ADAYLARININ_DERS_PLANI_HAZIRLAMA_VE_UYGULAMAYA_ILISKIN_GORUSLERI
- Chien, C. W. (2014). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching*, 21(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>
- Coşkun, C. (2012). * ğretmen adaylarının uygulama  ğretmenliği yeterliliklerine ilişkin g r Őleri (Aydın ili  rneği) [The opinions of pre-service teacher about sufficiency of practice teaching (Aydın sample)]* (Tez No. 325928) [Maste thesis, Adnan Menderes University]. Yükseköğretim Kurulu BaŐkanlıđı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Coşkun, M. K. (2020). Sosyal bilgiler  ğretmen adaylarının okul uygulaması dersine yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of attitudes toward school practice courses of social studies teachers]. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni YaklaŐımlar Dergisi*, 4(1), 45-61. <https://doi.org/10.38015/sbyy.667685>
- am-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm  nerisi [Analysis of teaching practicum in terms of duration and suggestion of a solution]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 839-869. <https://doi.org/10.30964/auebfd.539374>

- Çelik, Y., & Gül, İ. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi [Evaluation of teaching practice course according to teacher candidate's opinions]. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 81-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/41386/430482>
- Dursun, Ö. Ö., & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri [Opinions of teacher candidates and supervisors regarding problems experienced in teaching practice]. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178. https://www.academia.edu/30870920/Öğretmenlik_Uygulaması_Dersinde_Yaşanan_Sorunlara_Yönelik_Öğretmen_Adayı_Ve_Öğretim_Elemanı_Görüşleri
- Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmaları üzerine etkisi [The effect of teaching practice course on acquiring the occupational skills of pre-service primary school teachers]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/26.eker.pdf>
- Gallego, M. A. (2001). Is experience the best teacher? *Journal of Teacher Education*, 32(4), 312-325. <https://doi.org/10.1177/0022487101052004005>
- Gijbels, D., Kyndt, E., Peeters, L., & Schelfhout, W. (2016). Getting out the most of the combination of working and learning: the case of teachers-in-training in Flanders. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 183-199. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0309-6>
- Goodnough, K., Falkenberg, T., & MacDonald, R. (2016). Examining the nature of theory–practice relationships in initial teacher education: a Canadian case study. *Canadian Journal of Education*, 39(1), 1-28. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1964>
- Gorgoretti, B. G., & Pilli, O. (2012). Pre-service teachers' views on the effectiveness of teaching practice course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 812-817. <https://cyberleninka.org/article/n/1234004/viewer>
- Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler [Assigning the practice teachers for school experience and teaching practice courses: criteria, challenges and suggestions]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/48-published.pdf>
- Gürbüzürk, O., & Çalış, N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar (İnönü Üniversitesi örneği) [The problems of preschool teacher candidates facing in teaching practice (Inonu University sample)]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 108-122. <https://doi.org/10.29129/inujse.416019>

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Jacobson, E. D. (2017). Field experience and prospective teachers' mathematical knowledge and beliefs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(2), 148-190. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.2.0148>
- Kalender, B. (2020). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik algılarının incelenmesi [Investigation of elementary teachers' perceptions about the teaching practice process]. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 88-112. <https://doi.org/10.22596/2020.0501.88.112>
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: bir durum çalışması [Teaching practice course in Turkish language teaching: A case study]. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 745-764. <https://doi.org/10.14225/Joh447>
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi [The effectiveness of teaching practice module in opinions of final-year student teachers]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183160>
- Karagöz, M., Ak-Başoğlu, D., & Yücelşen, N. (2017). The proficiency of pre-service teachers of Turkish in preparing lesson plan (Hasan Ali Yucel faculty of education sample). *International Journal of Language Academy*, 5(7), 67-80. <https://doi.org/10.18033/ijla.3777>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]* (31st ed.). Nobel Akademi.
- Karasu-Avcı, E., & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of teacher candidates' views regarding to teaching practice-II]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/318050>
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M., & Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri [A critical view to school experience and application of teaching courses: problems, expectations and solution suggestions]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000250>

- Mazlum-Güven, E., & Yiğit, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deneyimlerinin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi [Investigating pre-service science teachers' classroom performance in the context of pedagogic content knowledge]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1590-1607. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/875932>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies for teaching profession]*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge [Directive on the teaching practice to be made by practicing students in educational institutions affiliated to the ministry of national education]* [Sayı No: 31666252-399-E.11700767]. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/13135500_Yonerge.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Uygulama öğrencisi yeterlik göstergeleri [Student teachers competency indicators]*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26141440_Uygulama_YY_rencisi_Yeterlik_GYstergeleri.pdf
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (OECD Education Working Paper No. 48). Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Ojanen, S., & Lauriala, A. (2006). Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practise. In H. Niemi & R. Jakku-Sihvonen (Eds.), *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 71-87). Finnish Educational Research Association.
- Oonk, W., Verloop, N., & Gravemeijer, K. P. E. (2015). Enriching practical knowledge: exploring student teachers' competence in integrating theory and practice of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(5), 559. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.46.5.0559>
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi [Impact of the school experience courses on special educational needs teachers' sense of self-efficacy]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1491833>

- Öntaş, T., Atmaca, T., & Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama deneyimlerinin mesleki sosyalizasyon süreci olarak incelenmesi [Study of the experimentation of the primary school teacher candidate as professional socialization process]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 550-577. <https://doi.org/10.24315/trkefd.308322>
- Polat, K., Eyceyurt Türk, G., & Altaylı Özgül, D. (2020). Investigation of teaching practice course in school, faculty and pre-service teacher dimensions. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 129-147. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1261501>
- Süral, S. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vuruşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri [The opinions of primary candidate teachers requirements and job-utility of the courses offered in elementary teacher education programs]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200404>
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi [A study of school experiences practices and its effect on the perception of teaching profession]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi1/235-250.pdf>
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik [Teacher's competencies: A modern discourse and the rhetoric]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108689>
- Tanşu, A., & Bektaş, O. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından kazandıkları tecrübelerle ilişkin görüşleri [Pre-service science teachers' experiences gained from teaching practice course]. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1152071>
- Tonga, F. E., & Tantekin-Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Investigating the views of pre-service and in-service early childhood teachers regarding practice teaching course]. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Torm, T., Löfström, E., EisenSchmidt, E., & Paul K. (2012). Developing the policy of teaching practice in teacher education at the national level. *Reflection Education*, 8(2), 126-139. <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/119/123>

- Wiens, P. D., LoCasale-Crouch, J., Cash, A. H., & Romo Escudero, F. (2020). Preservice teachers' skills to identify effective teaching interactions: does it relate to their ability to implement them? *Journal of Teacher Education*, 72(2), 180-194. <https://doi.org/10.1177/0022487120910692>
- Yıldız-Altan, R., Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması [Comparison of opinions on the “Teaching practice” in early childhood education undergraduate program]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 869-886. <https://doi.org/10.17152/gefad.378603>
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) [Teacher Training and Faculties of Education (1982-2007)]*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (2018a). *Sınıf öğretmenliği lisans programı [Elementary school teacher education undergraduate program]*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Yükseköğretim Kurulu (2018b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları [Teacher training undergraduate programs]*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This research was conducted with the permission of Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee, dated 22/04/2019 and number 171.

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 22/04/2019 tarihli 171 karar sayılı izniyle yürütülmüştür.

Proportion of Author's Contribution

All authors have participated equally in the work.