



**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DÖNÜT KONUSUNDA ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ**

**Gül Yılmaz**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OCAK, 2019**

## **TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU**

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ....(...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### **YAZARIN**

Adı : Gül  
Soyadı : YILMAZ  
Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### **TEZİN**

Türkçe Adı : Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri  
İngilizce Adı : The Views Of Prospective Teachers About Feedback Providing During Teaching Practicum

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm bölümlerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

|         |             |            |
|---------|-------------|------------|
| Yazarın | Adı Soyadı: | Gül YILMAZ |
|         | İmza:       | .....      |

## JURİ ONAY SAYFASI

Gül YILMAZ tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

(Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

(Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI

(Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 23/01/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

.....

## **TEŞEKKÜR**

Araştırma ve yüksek lisans eğitimi boyunca, yoğun desteğini ve yardımını her daim gördüğüm çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmaya bilimsel önerileriyle katkıda bulunan tez izleme komitesi jüri üyeleri, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY ve Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI'ya çok teşekkür ederim.

**Gül YILMAZ**

# **ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DÖNÜT KONUSUNDA**

## **ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Gül YILMAZ**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OCAK, 2019**

### **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının dönüt faktörüne yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel yöntem ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmada çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulamasında dönüt faktörüne yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlik uygulama sürecinin mesleki gelişime en fazla katkısının sınıf yönetimi alanında olduğu, öğretmen adaylarının genel olarak olumlu dönütler aldıkları, dönüt türlerinden genelde

sözlü dönütü tercih ettikleri, öğretmenlik uygulamasındaki süresinin dolayısıyla niteliğin yetersiz olduğu ve genel olarak tüm kaynaklardan dönüt geldiği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Bu bilgilere dayanarak etkin dönütün genel olarak uygulama sürecinde öğretmen adaylarının gelişimine özellikle öğrenme-öğretme süreçlerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik Uygulaması, Dönüt, Mesleki Gelişim  
Sayfa Adedi : 136  
Danışman : Prof. Dr. Melek ÇAKMAK



**THE VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT FEEDBACK  
PROVIDING DURING TEACHING PRACTICUM**

**(Master Thesis)**

**Gül YILMAZ**

**GAZI UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**JANUARY, 2019**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the views of prospective teachers on the feedback providing during the teaching practicum which is an important part of teacher education program. The research is a case study as a type of qualitative method. Study group of the research in the qualitative dimension consists of 24 prospective teachers from Gazi University Faculty of Education during the 2017-2018 academic year. The prospective teachers are determined by the purposive sampling method. In order to determine the views of prospective teachers about feedback factor in teaching practicum, semi-structured interview form is used as a tool of collecting data. According to the findings of this study, there are many contributions of the practicum experience. The most important contribution of the teaching practicum in terms of the professional development is in the field of classroom management. Generally positive views are expressed regarding feedback providing during practicum. There are also negative views about effectiveness and duration of the practicum. The prospective teachers think that oral feedback is mostly

provided and almost all of the feedback sources provide feedback during practicum. Based on the information, it can be said that effective feedback generally provides the development of prospective teachers especially in teaching-learning process during teaching practicum.

Key Words : Teaching practicum, Feedback, Professional development  
Page Number : 136  
Supervisor : Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

## İÇİNDEKİLER

|                                              |      |
|----------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii   |
| JURİ ONAY SAYFASI.....                       | iii  |
| TEŞEKKÜR.....                                | iv   |
| ÖZ .....                                     | v    |
| ABSTRACT .....                               | vii  |
| İÇİNDEKİLER.....                             | ix   |
| TABLolar LİSTESİ.....                        | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xiv  |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                     | xv   |
| BÖLÜM I .....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                   | 1    |
| 1.1.Problem Durumu.....                      | 1    |
| 1.2.Araştırmanın Amacı .....                 | 4    |
| 1.3.Araştırmanın Problemi.....               | 4    |
| 1.4.Araştırmanın Önemi .....                 | 4    |
| 1.5.Araştırmanın Varsayımları.....           | 5    |
| 1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları .....        | 5    |
| 1.7.Tanımlar.....                            | 6    |
| BÖLÜM II.....                                | 7    |

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                                           | <b>7</b>  |
| <b>2.1.Öğretmenlik Eğitiminde Öğretmenlik Uygulamasının Rolü .....</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1.1.Öğretmenlik Uygulamasının Amaçları .....                           | 12        |
| 2.1.2.Öğretmenlik Uygulamasının İçeriği/Kapsamı.....                     | 13        |
| 2.1.3.Öğretmenlik Uygulamasının Öğrenme-Öğretme Süreci.....              | 14        |
| 2.1.4.Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirmesi .....                    | 15        |
| 2.1.5.Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarının Görev ve Sorumlulukları ..... | 16        |
| 2.1.5.1.Öğretmen adayının görev ve sorumlulukları.....                   | 16        |
| 2.1.5.2.Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları .....        | 17        |
| 2.1.5.3.Uygulama öğretmeninin görev ve sorumlulukları .....              | 18        |
| 2.1.6.Öğretmenlik Mesleği Açısından Mesleki Gelişim .....                | 20        |
| <b>2.2.Dönüt Kavramı.....</b>                                            | <b>26</b> |
| 2.2.1.Dönüt Türleri ve Kaynakları .....                                  | 28        |
| 2.2.1.2. İçsel Dönüt .....                                               | 28        |
| 2.2.1.3. Dışsal Dönüt .....                                              | 29        |
| 2.2.1.3.1.İşitsel Dönüt.....                                             | 30        |
| 2.2.1.3.2.Görsel Gösterimler .....                                       | 30        |
| 2.2.1.4.Dönütün İşlevleri.....                                           | 34        |
| 2.2.1.4.1.Bilgilendirme İşlevi .....                                     | 35        |
| 2.2.1.4.2.Motivasyon Sağlama İşlevi.....                                 | 35        |
| 2.2.1.4.3.Pekiştirme İşlevi .....                                        | 36        |
| 2.2.1.4.4.Hata Düzeltme İşlevi .....                                     | 36        |
| 2.2.1.5.Dönütün Sınıflandırılması .....                                  | 38        |
| 2.2.1.6.Etkili Dönüt.....                                                | 41        |
| <b>2.3.Öğretmenlik Uygulaması ve Dönüt İlişkisi .....</b>                | <b>45</b> |

|                                                                                                                        |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                                                                                 | <b>48</b>   |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>                                                                                        | <b>48</b>   |
| 3.1.Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar .....                                                                       | 48          |
| 3.2.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar .....                                                                     | 52          |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                  | <b>57</b>   |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                                                                     | <b>57</b>   |
| 4.1.Araştırmanın Modeli .....                                                                                          | 57          |
| 4.2. Çalışma Grubu .....                                                                                               | 59          |
| 4.3. Veri Toplama Aracı .....                                                                                          | 61          |
| 4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....                                                                             | 61          |
| 4.5.Geçerlik ve Güvenirlik.....                                                                                        | 64          |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                   | <b>65</b>   |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                                                                                         | <b>65</b>   |
| 5.1.Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Mesleki Gelişimlerine Katkıları<br>Açısından Öğretmen Adaylarının Görüşleri ..... | 65          |
| 5.2.Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Verilen Dönüt Konusuna Yönelik<br>Öğretmen Adaylarının Görüşleri .....            | 71          |
| <b>BÖLÜM VI .....</b>                                                                                                  | <b>98</b>   |
| <b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                      | <b>98</b>   |
| 6.1.Sonuçlar.....                                                                                                      | 98          |
| 6.2.Öneriler .....                                                                                                     | 100         |
| 6.2.1.Öğretmen Eğitime Yönelik Öneriler.....                                                                           | 100         |
| 6.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                                           | 101         |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                  | <b>102</b>  |
| <b>EK 1. GÖRÜŞME FORMU .....</b>                                                                                       | <b>1134</b> |

|                                                         |             |
|---------------------------------------------------------|-------------|
| <b>EK 2. ARAŞTIRMA İZNİ.....</b>                        | <b>1137</b> |
| <b>EK 3. ÖRNEK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMI.</b> | <b>1139</b> |

## TABLÖLER LİSTESİ

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. <i>Sözlü Dönüt Tipleri</i> .....                                                                                         | 40 |
| Tablo 2. <i>Öğretmenlik Uygulama Sürecinin Adayların Mesleki Gelişimlerine Katkılarına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları</i> ..... | 66 |
| Tablo 3. <i>Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarından Gelen Dönüt Türlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri</i> .....          | 74 |
| Tablo 4. <i>Öğretmen adaylarının ÖUS'nda en çok tercih ettikleri dönüt kaynaklarına yönelik görüşleri</i> .....                   | 82 |
| Tablo 5. <i>Öğretmen Adaylarının ÖUS Sürecinde Almak İstedikleri Dönüt Türleri ve Nedenleri</i> .....                             | 92 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Şekil 1.</i> Araştırmanın Modeli .....                                                                | 59 |
| <i>Şekil 2.</i> Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki katkılarına yönelik görüşleri ... | 67 |
| <i>Şekil 3.</i> Dönüt Kaynakları .....                                                                   | 82 |
| <i>Şekil 4.</i> Dönüt Türleri.....                                                                       | 90 |



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖUS: Öğretmenlik Uygulaması Süreci

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

MEBOTMG: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim.

# **BÖLÜM I**

## **GİRİŞ**

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

### **1.1.Problem Durumu**

Eğitim sistemlerinde genel olarak yurttaşlara vatandaşlık eğitimi vermek ve ülke için kalifiye insan yetiştirmek genel amaç olarak benimsenmektedir. Bu amaçlara ulaşılabilmek için her ülke genel olarak taşıdığı eğitim felsefesini dikkate almaktadır. Bununla birlikte ülkeler yetiştirmek istediği insan profilini mevcut ihtiyaçlar kapsamında göz önünde bulundurarak eğitim faaliyetlerini bu amaca göre belirlemektedir. Eğitim kurumları da temel toplumsal kurumlardan biri olarak tüm toplumların önemli sorunlarından biri olmaktadır. Bu sorunların temelinde bulunan ana hususun öğretmenler olduğu düşünülmektedir (Onur &Şanal, 2016, s.12)

Kademeli bir planlama ile gelişen Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlik eğitiminin önemi, ülkenin toplumsal ve küresel anlamda başarılı olabilmesine etkisi ile fark edilmiş ve çağın gereği olarak giderek çözülmesi zor olan sorunları da beraberinde getirmiştir. Gerek uzmanlar gerekse de toplum tarafından sıklıkla dile getirilen eğitim sektörünün başlıca sorunlarından biri de nitelikli öğretmen istihdamıdır. Eğitim alanında nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ülkemizde giderek daha da geliştirilmeye çalışılan bir durum haline gelmiştir.

21. yy toplumunun ihtiyaçları kapsamında öğretmenlerin; teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, esnek, yaratıcı, bilgiyi üretebilen, öğrenmeyi öğrenen, kritik düşünebilen, problem çözen, sorgulayan, araştıran niteliklere sahip olmaları eğitim felsefesinin amaçlarına ulaşmasında gereklidir. Bununla birlikte öğretmenler ve öğretmen adayları kalite ve etkililik gibi değer ve davranışları özümseyebilen, yorumlama kapasitesine sahip, takım çalışması yapabilen insanların yetiştirilmesinde öncü, liderlik vasıfları taşıması beklenen kişilerdir. Belirtilen özellikleri taşıyan öğretmenler, ülkenin eğitim hedeflerine ulaşmasında kritik öneme sahiptir, eğitim hizmetlerinde kalite de bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi sayesinde gerçekleşir. Bundan dolayı öğretmenler eğitim sisteminin temel taşlarıdır ve bir ülkenin eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin belirtilen özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Gürses vd. 2005).

21.yy'da değişen küresel koşullara bağlı olarak öğretmenden beklenen nitelikler ile birlikte öğretmen eğitimi de önemli ölçüde değişmiştir. Bu değişim eğitim sistemleri ile birlikte toplumu da etkileyecek ve toplumun değişim sürecine girmesini sağlayacaktır (Calderhead, 1997). Bundan dolayı öğretmen eğitiminin kronik sorunlarının, mesleğe girişte aranan niteliklerin, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik ve rollerin ve

öğretmen eğitiminin taşınması gereken niteliklerin neler olması gerektiği önem arz etmektedir. Belirtilen özellikler ülkeden ülkeye, kültürden kültüre değişmekle birlikte her ülke açısından öğretmenlerin taşınması gereken yeterliliklerin ayrıntılı biçimde ortaya konması eğitim sisteminin geleceği açısından önemlidir (Gökçe, 2003).

Nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinde kuşkusuz en önemli rol ve sorumluluklar öğretmen yetiştirme programlarına düşmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların mesleğe yönelik gerekli bilgi ve becerilerle donatımına odaklanılmaktadır. Bu süreçte de öğretmenlik uygulamasının önemli bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca bu süreçte gelecekteki öğretmenler olarak kabul edilebilecek öğretmen adayları henüz profesyonel olarak öğretmenlik pratiği yapmaya başlamamalarına rağmen edindikleri deneyimler, aldıkları eğitim ve gözlemleri sayesinde bu konularda görüş geliştirmede etkili faktörlerdendir (Çakmak, 2011).

Bu çalışma, öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki gelişimlerinde dönütün rolüne odaklanmakta ve adayların dönüt konusundaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde dönüt önemli bir öge olarak görülmekte ve yaptığı bir davranışın sonucuyla ilgili olarak kişiye bilgi sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Erişen, 1997). Başka bir tanıma göre dönüt, öğrencinin mevcut durumu ve performansını beklenen hedef ve standartlarla ilişkilendiren bilgidir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Eğitimin hemen her kademesindeki öğrenciler için önem arz eden dönüt, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları için de son derece önem taşımaktadır. Çünkü dönüt öğretimin niteliğini yükseltir (Paykoç, 1981 Akt: Gözütok, 2011, s. 179). Öğretmenlik eğitiminde gerek teori gerekse uygulama sürecinde dönüt, öğretmen adayının dönüt kaynaklarını (öğretim üyesi, uygulama öğretmeni, öğrenci, grup arkadaşı)

tanımasını ve aynı zamanda adayın kendinde olan değişimleri analiz etmesini sağlamaktadır. Asıl amacı öğretmen adayının eksikliklerinin düzeltilmesi, yani bireyin yaptığı hareket hakkında bilgilendirilmesi olan dönüt işlemi ile öğretmen adayı mesleki anlamda gelişimini gerçekleştirebilmektedir (Kangalgil & Demirhan, 2013).

### **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının dönüt faktörü ve uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir.

### **1.3.Araştırmanın Problemi**

Bu araştırmada temel olarak, “öğretmen eğitiminde, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının bakış açısından dönüt uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik adayların görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Bir dersteki sözel, yazılı ya da jest mimiklerle sağlanan bir dönütün bile, bir öğretmen adayının mesleki gelişimini şekillendirmede etkisi olabileceği dikkate alındığında, öğretmenlik uygulaması sürecinde alınan dönütlerden makro düzeyde yararlanılması öğretmen adaylarının mesleki gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Tasarlanan bu çalışma ile öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri

açısından önem taşıyan dönüt ve dönüt uygulamaları konusunda görüşlerinin betimlenerek, alan yazına katkı sağlanması beklenmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, yurtiçi ve yurt dışında dönüt üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı ancak bu çalışmaların çoğunlukla dönüt türleri ya da akran dönütü üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen eğitiminin önemli bir basamağı olan öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt faktörüne yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı gözlenmiştir.

Bununla beraber uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde en uygun desteği vermeleri açısından uygulama sürecindeki deneyimlerini anlamak önemlidir (Busher, Gündüz, Çakmak ve Lawson, 2014). Kuramsal boyuta katkı getirmesi umulan bu çalışmanın konunun aktörleri olan öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, akran ve öğretmen adaylarına da katkı sağlaması beklenmektedir.

### **1.5.Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada;

- Kullanılan veri toplama aracının araştırma problemi için gereken verileri sağlayabilecek özellikte olduğu,
- Katılımcı aday öğretmenlerin araştırma için kendilerine yöneltilen soruları isteklilik ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

### **1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı,

2. Araştırmanın yapıldığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi son sınıfa devam eden öğretmen adayları ile sınırlıdır.

### **1.7.Tanımlar**

Dönüt: Öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünüdür (Senemoğlu, 2009, s.458).

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen adaylarının teoride edindikleri bilgilerin pratikte uygulandığı bir dönem olmakla beraber, eğitim sektöründeki nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılayacak aday öğretmenlerin de alanda deneyim kazanmaya başladıkları önemli bir süreçtir (Paker, 2008)

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin eğitim kurumu bünyesinde ya da eğitim kurumundan bağımsız olarak mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin gelişimini sağlayan, etkin olan öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmene yardım eden aşamalar bütünüdür (MEBOTMG, 2007, s. 4).

## **BÖLÜM II**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel akış içinde farklı biçimlerde ele alınmış ve bu konuda farklı paradigmalar ve yaklaşımlar belirlenmiştir. Davranışçı paradigmada, öğretmen adayları mesleki eğitim bilgisinin pasif birer alıcısı olarak görülmekte, öğretmen adayı eğitimi davranışçı uygulamaların ilkeleri etrafında şekillenmektedir. Bireyselleştirilmiş paradigmada ise, öğretmen adayı yetiştirme, yetişkin eğitiminin farklı bir biçimi olarak görülmekte ve bu yöntem sadece bilgilerin nasıl eğitileceğinin öğretildiği bir yöntem olmanın ötesinde, öğretmen adayı “olma” ilkesi olarak görülmektedir. Bu ilkede, öğretmen adayı davranışçı ilkelerin aksine, kendi öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesinde ve öğretmen adayı eğitimi programlarının oluşturulması sürecinde aktif bir rol almaktadır. İşbaşında eğitim paradigmasında da, öğretmen adayı yetiştirmeye çıraklık eğitimi yöntemi olarak bakılmaktadır. Araştırma odaklı paradigmada ise, öğretmen adayı yetiştirme sürecinde araştırma yapmanın önemi vurgulanmakta ve öğretmen adaylarının arzu edilen deneyimlere ulaşması istenmektedir (Zeichner, 1983).



Farklı paradigmaların kullanıldığı öğretmen eğitimi programlarında, eğitimin bir bölümünü öğretmenlik uygulaması- oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulamasına verilen önem ve uygulamanın gerçekleşme biçimleri farklı eğitim sistemlerinde değişik biçimlerde gözlenmektedir. Aşağıda öğretmen eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlik uygulaması tanıtılmaktadır.

### **2.1.Öğretmenlik Eğitiminde Öğretmenlik Uygulamasının Rolü**

Öğretmen adayları açısından, eğitimde aldıkları teorik dersler kadar bilgiyi doğru şekilde kurum içi programlarına entegre etmek ve bunu kullanmak da aynı oranda önemlidir. Öğretmen eğitiminde çağdaş ve güçlü uygulamalar öğretmen adaylarının bölümlerinde yoğun bir şekilde vakit harcamasını gerekli kılmaktadır. Böylelikle öğretmen adayları için en az bir yıllık süre içinde bir veya daha fazla deneyimli öğretmenin gözetiminde program gerçekleştirmelidir (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen adayı eğitiminde öğretmenlere ilk ve orta seviyeli kurumlarda yaptırılan inceleme, gözlem ve uygulamalar önemlidir. Bu süreçte öğretmen adayları öğrendiği kavramsal bilgileri uygulama imkânı yakalamakta ve öğretmenlik işini yaşayarak-yaparak öğrenmektedir (Özcan, 2011, s.116). Başka bir ifadeyle öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince almış oldukları teorik bilgileri uygulayarak gerçek doğasında mesleği tanır ve uyum sağlamayı öğrenirler.

Öğretmenlik uygulaması, 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/dersleri ifade etmektedir (YÖK, 2018).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının fakülte eğitimleri sırasında elde ettiği beceri ve bilgileri uygulamalarına ve iyileştirmelerine imkân vererek öğretmenlik mesleği yeterliklerini ortaya koymaya katkı sağlayan, program kurumlarındaki aktiviteleri içeren bir mesleki tecrübe oluşturma sürecidir (Yeşilyurt, 2010). Bu yüzden, öğretmenlik uygulaması dersi adaylara daha işe başlamadan eksiklerini giderme ve görme imkânı vermesi, onları öğretmenliğe hazırlaması hususunda önemli bir imkân sunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin temel ilkeleri YÖK (1998) tarafından belirlenerek “Fakülte-okul işbirliği” adlı kılavuzda yayınlanmış ve öğretmenlik uygulaması dersinin ana programı belirlenerek yürütmeye konmuştur. Ancak öğretmenlik uygulaması sürecinin istenilen niteliğe ulaşması ve deneyim sahibi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için ilgili yönerge güncellenmiş olup 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (2018) tarafından belirlenen ilkelerinden birincisi “öğretmenlik uygulamasının planlanması”. Bu ilkeye göre; uygulamaya öğrenci gönderecek fakültelerce, il millî eğitim müdürlükleriyle iş birliği ve koordinasyon sağlanarak ildeki kurum, öğretmen ve akademisyen sayısı ile alanları dikkate alınarak öğretmen, öğrenci ve akademisyen eşleştirmesi yapılır. İl milli eğitim müdürlüğünce, öğretmen, öğrenci ve akademisyen eşleştirmesi yapılan liste valilik olurlarına sunulur. Fakülteler, il milli eğitim müdürlükleriyle koordineli bir biçimde çalışmadan öğretmenlik uygulamasına almış oldukları öğrencilerin mağduriyetlerinden sorumludurlar.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (2018) tarafından belirlenen ilkelerinden ikincisi “kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesidir”. Bu ilkeye göre; öğretmenlik uygulamalarına ilişkin esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından birlikte belirlenir. Uygulama çalışmaları, sorumlulukların

paylaşılması temelinde belirlenen esaslara dayalı olarak millî eğitim müdürlükleri ile öğretmen yetiştiren fakültelerin koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Gurubu bu esasların belirlenmesinde aktif rol oynar.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (2018) tarafından belirlenen üçüncü ilkesi “kurum ortamında uygulama ilkesidir”. Bu ilkeye göre; öğretmenlik uygulamaları, uygulama öğrencilerinin öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde ve alanlarında, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel eğitim-öğretim kurumlarında yürütülür.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK’ün (2018) belirlediği dördüncü ilke ise “aktif katılma ilkesidir”. Bu ilkeye göre; Uygulama öğrencilerinin eğitim öğretim süreçlerine fiilen katılmaları esastır. Bunun için öğretmenlik uygulamalarında her uygulama öğrencisinden, öğretmenlik uygulamalarına ilişkin etkinlik/etkinlikleri gerçekleştirmesi istenir. Uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulamalarına ilişkin etkinlikleri aşamalı olarak yürütmeleri sağlanır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin belirlenen beşinci ilkesi “uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesidir”. Bu ilkeye göre de; öğretmenlik uygulamaları programı; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Uygulama öğrencisi, bu süreçler yoluyla öğretmenlik davranışlarını istenilen düzeyde kazanabilmek için fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla zamana ihtiyaç duyar. Bu sebeple öğretmenlik uygulamaları, uygulama öğrencisine giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliği kazandırmak için en az iki döneme yayılarak verilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin altıncı ilkesi olan “ortak değerlendirme ilkesi” doğrultusunda; uygulama etkinlikleri birlikte planlanıp yürütüldüğü için uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulamalarındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulamalarındaki başarı durumu üniversitenin/fakültenin “Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği” hükümleri gereğince, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin birleştirilmesiyle not olarak belirlenir. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı, uygulama öğrencisinin genel ve sonuç değerlendirmesini Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işler. Sisteme işlenen bu değerlendirmeler uygulama öğretim elemanı tarafından fakülte yönetimine bildirilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (2018) tarafından belirlenen yedinci ilkesi de “kapsam ve çeşitlilik ilkesi”dir. Bu ilkeye göre; öğretmenlik mesleği; dersi/uygulamayı planlama, dersi işleme, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Öğretmenler, farklı koşullara sahip genel-meslekî, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, şehir ve köy okullarında, müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde ve çeşitlilikte planlanır ve yürütülür.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK (2018) tarafından belirlenen sekizinci ilkesi “uygulama süreci ve personel gelişiminin sürekliliği ilkesi”dir. Bu ilke bağlamında; öğretmenlik uygulamaları çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik

uygulamalarına katılan personelin yeterlikleri ve uygulama süreci değerlendirilir ve sürekli geliştirilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin YÖK'ün (2018) belirlediği son ilkesi de “uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması”dır. Bu ilkeye göre de; öğretmenlik uygulamalarından beklenen faydanın sağlanabilmesi; uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulamaları kapsamında yapacakları etkinlikleri öğrencisi bulundukları fakültenin uygulama öğretim elemanlarının yakından izlemesi, rehberlik etmesi ve değerlendirmeleri ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki eğitim kurumlarında yapılır.

### **2.1.1.Öğretmenlik Uygulamasının Amaçları**

Öğretmenlik uygulaması dersi ile öğretmen adaylarının; (i) farklı kurumlarda öğretmenlik yaparak mesleki eğitim yeterliklerinin iyileştirilmesi, (ii) kendi alanlarının eğitim programlarını kavranabilmesi, ders kitaplarını iyileştirilmesi, ölçme-değerlendirme programlarının yapabilmesi ve (iii) bu süreçteki tecrübelerini diğer ortaklarla paylaşarak kendilerini iyileştirmeleri amaçlanmaktadır (YÖK, 1998).

“Öğretmenlik Uygulaması” dersi kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşmesini sağlayan önemli bir derstir. Bu ders öğretmen adayının uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik yeterliliklerini geliştirebilme, alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme, uygulama sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşmasını amaçlamaktadır (YÖK, 1998).

Sands ve Özçelik (1997) öğretmen eğitimi programı tamamlandığında öğretmen adaylarının aşağıda belirtilen özellikleri kazanmakta olduğu gerektiğini ifade ederler:

- Derslerin eğitim programları, ders kitapları, çalışma şekilleri, not defterleri, öğrenci dosyaları, değerlendirme ve ölçme çalışmaları da dâhil olmak üzere, öğretimin çalışma alanlarına giren yılları ile ilgili projelerini anlamış olma,
- Bir eğitim kurumundaki öğrencileri organize etme, onlarla iletişim kurma, kontrol altına alma ve onları aktif bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine katmada tecrübe kazanmış olma,
- Öğrencilere beceri kazandırma, bilgi verme ve onları eğitmeye güdüleme amaçlarıyla faydalanabileceği teknikler geliştirmiş ve bunlardan verimli biçimde faydalanma gücü kazanmış olma,
- Kurum toplumu ile bütünleşmiş ve öğretmen adayları ekibinin çalışmış bir üyesi olma,
- Öğretmenlik adaylığındaki yeterliğini değerlendirmiş, güçlü taraflarını geliştirmiş, zayıf taraflarını düzeltmiş olma,
- Kuramsal bilgi ediminden programlarla faydalanabilecek hale gelmiş olma.

### **2.1.2.Öğretmenlik Uygulamasının İçeriği/Kapsamı**

Lisans ve pedagojik formasyon sertifika eğitimi programlarında öğretmenlik uygulaması dersi iki dönem süre ile haftada 6 (altı) ders saatidir. Her bir dönemde uygulama öğrencisi uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az 4 defa fiilen ders anlatır. Uygulama öğrencisinin fiilen anlatacağı ders saati; ilgili dersin haftalık

ders çizelgesinde ders saati 1-2 saat olanlarda en az toplam 14 (on dört), 3 (üç) ve üzeri olanlarda ise toplam 24 (yirmi dört) saatten az olmayacak şekilde planlanır. Ayrıca öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı resmi ve özel eğitim öğretim kurumlarında yapılır.

### **2.1.3.Öğretmenlik Uygulamasının Öğrenme-Öğretme Süreci**

Öğretmenlik uygulaması dersi içeriğinde dönem başı çalışma ve bilgilendirmenin devamında öğretmen adaylarının yapması gereken başlıca etkinlikler; dersi izleme, program öğretmenlerinin görevlerine katılım, ders dışı programlara katılma ve ders işlenmesidir. Ders sırasında yapılan incelemelerin çeşitlendirilerek devam etmesi, program öğretmen adayları ile nöbet, zümre toplantısı gibi işlerde dersi planlaması ve işlemesi öğretmen adaylarının mesleki eğitimi için yapılması gereken önemli aktiviteler olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde aşağıdakilerin de yapılması beklenmektedir (YÖK, 1998):

- Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmeni, öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları program sürecinde yapacakları aktivitelerin, gözlem değerlendirmelerinin ve çalışmaların haftalara göre dağılımını gösterdiği bir program çizelgesi beraber hazırlar.
- Öğretmen eğitimi uygulama öğretmeni ve uygulama öğretime elemanı seyrettiği dersleri gözlem testine işler. Gözlemlerini ders bittikten sonra öğretmen adayları ile gözden geçirir, olumlu bir eleştiri ile öğretmen adayının kendini iyileştirmesi için dönüt verir.

- Öğretmen adayı program çizelgesinde gösterilen tüm aktiviteleri yerine getirir. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının dönütleri doğrultusunda kendisini geliştirir.
- Etkinliklerin uygulanmasında öğretmen adayları işbirliği içinde çalışmaktadır. Böyle durumlarda öğretmen adaylarının da görevleri paylaşması gerekmektedir.
- Uygulama öğretim elemanı, seminer dersi içeriğince öğretmenlerle birlikte yapılan gelişmeleri ve çalışmaları haftalık olarak ele alır. Böylece bu süreçte karşılaşılan problemler üzerinde daha ayrıntılı tartışmalar yapılır.
- Öğretmenlik uygulaması dersi sonunda öğretmen adayları yaptığı bütün çalışmaları kapsayan dosyaları tamamlamak zorundadır.

#### **2.1.4.Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirmesi**

Öğretmenlik uygulaması dersi sonunda kurumun belirlediği ilkeler doğrultusunda uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin öğretmeni adayını ayrı ayrı değerlendirmesi öngörülmektedir. Öğretmen adayının ölçülmesinde aşağıdaki çalışmalar yapılmaktadır (YÖK, 1998):

- Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenin hazırladığı ve eğitim elemanına teslim ettiği bilgiler değerlendirme süreçlerindeki en önemli ölçüdür. Bu dosya ile uygulama öğretmeni adayının yaptığı işler ve gösterdiği ilerleme değerlendirilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının doldurduğu ders gözlem formları aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer araçtır.



- Ders inceleme formuna dayanarak öğretmen adaylarının kurum başarı notu öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu doldurularak belirlenmektedir. Bu form hem öğretim elemanı hem de uygulama öğretmeni tarafından doldurulur, yalnız başarı notu öğretim elemanları tarafından verilmektedir.

#### **2.1.5.Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarının Görev ve Sorumlulukları**

Öğretmen eğitimi programı sürecine dâhil olan tüm görevlilerin sorumluluk ve rolleri bulunmaktadır. Bu sürecin iyi yürütülebilmesi için uygulama öğretmenlerine, uygulama öğretim üyesine, uygulama koordinatörlerine, fakülte program koordinatörlerine, uygulama öğretmen adaylarına, uygulama kurum koordinatörlerine ve Milli Eğitim Müdürlüğü program koordinatörlerine önemli sorumluluk ve görevler yüklenmiştir. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması her şeyden önce tüm katılımcıların sorumluluk ve görevlerinin bilincinde olmalarına ve buna uygun davranış sergilemelerine bağlıdır(YÖK, 1998).

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenine düşen sorumluluk ve görevler aşağıda açıklanmaktadır:

##### ***2.1.5.1.Öğretmen adayının görev ve sorumlulukları***

Öğretmenlik uygulaması sürecinin merkezinde olan öğretmen adaylarının eğitim fakültesine, program okuluna, uygulama okulunda eğitim gören öğrencilere ve kendisine karşı sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır. Bu sürecin iyi yürütülebilmesi için aday öğretmenlere düşen sorumluluk ve görevler aşağıdaki gibidir (YÖK, 2018):

- Uygulama öğrencisi, eğitim kurumunda bulunduğu süre içerisinde öğretmenlerin tabii olduğu tüm kurallara uymak zorundadır.
- Öğretmenlik uygulamalarının gereklerini yerine getirmek için uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer uygulama öğrencileri ile iş birliği içinde planlı bir şekilde çalışır.
- Öğretmenlik uygulamalarının gereklerini yerine getirirken uygulama eğitim kurum yönetimi, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı, öğretmenler ve diğer görevlilerle iş birliği yapar.
- Öğretmenlik uygulamaları kapsamında yaptıkları çalışmaları ve raporları içeren bir dosyayı uygulama öğretim elemanına ve uygulama öğretmene teslim eder.
- Uygulama eğitim kurumunda herhangi bir suç ve disiplin olayına karışması halinde üniversitesinin/fakültesinin Eğitim Öğretim Sınav ve Disiplin Yönetmeliği hükümlerine göre işlem tesis edilir.

#### ***2.1.5.2.Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları***

Sürecin en önemli ortaklarından olan uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması sürecinin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için aşağıdaki uygulamaları yapması beklenmektedir (YÖK, 2018):

- Uygulama öğrencilerini öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlar.
- Uygulama öğrencilerinin uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri, uygulama eğitim kurumu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.
- Uygulama öğrencisinin çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izler.
- Her dönemde, her bir uygulama öğrencisinin dersine en az dört kez fiilen katılır.

- Uygulama öğrencisinin uygulamanın her aşamasında gerekli rehberlik, danışmanlık ve devam devamsızlık takibini yapar, yasal mazereti nedeniyle uygulamaya katılamayanların uygulama öğretmeni ile işbirliği içerisinde dersin telafisini sağlar.
- Uygulama öğrencisine, uygulamanın hemen sonrasında uygulamaya yönelik geri bildirimleri uygulama öğretmeni ile birlikte ayrıntılı olarak verir.
- Uygulama sonunda uygulama öğrencisinin çalışmalarını değerlendirir ve değerlendirme sonucunu not olarak üniversitenin/fakültenin ilgili sistemine girişini yapar. Ayrıca uygulama öğrencisi değerlendirme notunu Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi (MEBBİS) üzerinde kayda alır.
- Uygulama öğrencisinin her dönemdeki performansının belirlenmesinde kullanılan genel ve sonuç değerlendirmesinin Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işlenmesinden ve kendi görev, yetki ve sorumlulukları içindeki olumsuzluklardan sorumludur

#### ***2.1.5.3.Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları***

Öğretmenlik programı sürecinin başarılı olması için anahtar durumdaki ortaklardan birisi de uygulama öğretmenidir. Uygulama öğretmenin programdaki verimliliği ile sürecin etkililiği arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Durumun en temel ortaklarından biri olan uygulama öğretmenin aşağıdaki sorumluluk ve görevleri yerine getirmesi gerekmektedir (YÖK, 2018):

- Uygulama öğretim elemanı ve uygulama eğitim kurum koordinatörü ile iş birliği yaparak uygulama öğrencilerinin uygulama çalışmaları kapsamında hazırladıkları etkinlikler ile ilgili öneride bulunur.

- Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için uygulama öğrencisine rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve değerlendirir.
- Uygulama öğretim elemanı ile her dönemde en az dört kez uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirir. Değerlendirmelerin gerçekleşmemesi durumunda konuya ilişkin bir raporu uygulama eğitim kurum koordinatörüne teslim eder.
- Uygulama sonunda uygulama öğrencisinin çalışmalarını değerlendirir.
- Uygulama öğrencisinin genel ve sonuç değerlendirmelerinin ıslak imzalı olanlarını uygulama eğitim kurumuna teslim eder ve Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işler.
- Uygulama öğrencisinin devam durumunu Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine kaydeder ve fakültelere gönderilmek üzere uygulama eğitim kurumu koordinatörüne teslim eder.
- Uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulamasındaki performansının değerlendirilmesinde ve Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işlenmesinden ve öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin kendi görev alanındaki tüm aşamalarından sorumludur.

Sonuç olarak, eğitim kalitesi ve niteliği önemli derecede öğretmen adayının kalitesi ve niteliğiyle doğru orantılıdır. Süreç bağlamındaki her kişi görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının gerek hizmet içinde gerekse de hizmet öncesinde en iyi şekilde geliştirilmesi eğitimin verimli olması açısından önem taşır (Celep, 2004, s. 25). Türkiye öğretmen eğitimi açısından 160 yılı aşkın sağlam bir tarihe ve zengin bir deneyime sahiptir. Geçmişten gelen bu deneyim

içinde olumsuz ve olumlu çok sayıda örnek ve model bulunmaktadır. Dolayısıyla günümüz öğretmen eğitiminde bu zengin tecrübeden yararlanmak gerekmektedir (Kavcar, 2002).

Öğretmen adayı yetiştirilirken sadece bugünün gereksinimi değil geleceğin de gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Bir taraftan kültürel değerlerin ve mirasın korunması amaçlanırken, diğer bir taraftan geleceğin dünyasının gösterdiği çok kültürlülüğe teknoloji ve uygun destekli bir davranışın benimsenmesi gerekmektedir (Ada & Baysal, 2013, s.193). Ne var ki, Türkiye’de öğretmen adayı yetiştirmenin uzun bir geçmişi olsa da, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili problemler güncelliğini korumaktadır ve bu süreçte farklı boyutlar kazanmıştır (Sözer, 1991, s.21).

Yaklaşık iki yıldan fazla bir süredir üzerinde çalışılan ve 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konacak olan yeni programlarda yapılan iyileştirme ile nitelikli öğretmen yetiştirme problemini çözme yoluna gidilmiştir. Güncellenen bu programlardan biri ekte örnek olarak sunulmuştur (Bkz: EK-3).

#### **2.1.6.Öğretmenlik Mesleği Açısından Mesleki Gelişim**

Öğretmenler için mesleki gelişim kavramının, eğitimde süreklilik, mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, mesleki öğrenme, devamlı mesleki gelişim, devamlı kariyer gelişimi, kişilerin yaşamı boyunca öğrenmesi gibi alternatif olarak kullanılan birçok isimlendirme ile açıklandığı görülmektedir. Mesleki gelişim, genel olarak mesleki bilgilerin, deneyimlerin, mesleki değerlerin ve mesleki tutumların gelişmesini destekleyen süreçleri içerir. Öğretmenin gelişmekte olan mesleki gelişim davranışlarının sonucunda aileler, okul yöneticileri ve öğrenciler bundan fayda sağlarlar. Mesleki gelişim, hizmet

öncesinden başlayan ve öğretmenliğe başlamakla beraber hizmet içinde de devam eden bir kavramdır. Başarılı olan öğretmenler; yaşamları boyunca öğrenen, gelişimleri boyunca deneyimlerine dayalı olarak farklı yöntemleri uygulayan ve sürekli öğrenen bireyler haline gelmektedir (European Commission, 2007).

Odabaşı (2011) öğretmenler açısından mesleki gelişimi; öğretmenlerin kişisel ve yönetsel alandaki deneyimleri, bilgi, tutum ve ilerlemelerini arttırmak için geliştirilen ve tasarlanan sürekli, amaçlı ve sistematik olan bir etkinlik ve süreçler bütünü olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişim bireyin hayatı boyunca yaşamının çeşitli evrelerinde, değişmekte olan koşullar, gelişmekte olan teknoloji, kendini yenileme özelliği ve her an süregelen öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öz yönelimli olarak talepte bulunduğu bilgiler ve becerilerden oluşan öğrenme ağı olarak tanımlanabilir (Gökdere & Çepni, 2004).

Bir öğretmenin görevine başladığı ilk günden ayrıldığı güne kadar mesleği ile ilgili olan gelişmelerin gerisinde kalmaması için devamlı olarak eğitime ihtiyaç duyması beklenir. Bu noktada, mesleki gelişimin en önemli amacı, öğretmenleri değişmekte olan ve gelişen eğitim davranışları konusunda kişileri bilgilendirmektir. Ayrıca, daha verimli ve etkili öğretmen olabilmelerini sağlayan gerekli beceri, bilgi ve davranışlar bütününe kazandırma amacı da vardır (Gökdere & Çepni, 2004). Mesleki gelişim, işbaşı eğitimindeki öğretmenlerin çalıştığı sürece mesleklerinde oluşan gelişmelere uyum sağlamaları, görevlerini faydalı bir şekilde yapmaları, ilerlemelerin gerisinde kalmamalarını sağlamak amacıyla kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar (MEB, 2012).

Öğretmenler için mesleki gelişim giderek büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmenlere verilen asgari eğitim süresi değişmeye başlamıştır. Birçok Avrupa

ülkesinde öğretmen adayları için, yüksek lisans düzeyinde derece alınması gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır (Eurydice, 2012). Amerika’da yapılan bir araştırmada, yükseköğretimde elde edilen bilgilerin yarısının altı yıl içerisinde geçerliliğini yitirdiği belirlenmiştir. Hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmak için bütün dünyanın bildiği sürekli eğitim, hayat boyu eğitim denilen üniversite sonrası eğitimin sürekli artan bir hızla yaygınlaştığı görülmektedir (Kanlı & Yağbasan, 2000). Hayatın her alanında değişim devamlı olduğu için, öğretmen adayının eğitime de mesleki yaşantısına da hayatı boyunca devam ettiği bir süreç olarak bakması gerektiği belirtilmektedir.

21. yüzyıl öğretmenlerinin çağın gerekliliklerini bilen, kendini buna adapte eden, değişime ve ilerlemeye istekli bir tavır takınması gerekmektedir. Bu anlamda, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının çağın gereklilikleri doğrultusunda yenilenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Tutkun & Aksoyalp, 2012). Avrupa ülkelerinde iyi bir öğretmen olmak ve adayların öğretmenlik mesleğine kabul edilebilmesi için yeterli pratik ve teorik deneyimlerini akademik eğitim içinde edinmiş olması beklenmektedir (Eurydice, 2012).

Öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim süreci içinde önemli rolleri bulunmaktadır ve dolayısı ile ileri düzey nitelikli öğretmen adaylarını işe almak, onları eğitmek ve elinde tutmak gibi durumlar okullar için önem taşımaktadır. İleri düzeyde nitelikli öğretmen adayı bulma talepleri giderek artan bir durum haline gelmiştir (Eurydice, 2012). Sonuçta öğretmen adaylarının; gelişmekte olan eğitim gereksinimleri doğrultusunda, yeni beceri, bilgi, davranış ve tutumlar kazanmaları için mesleki gelişim önem arz etmektedir (Gözütok & Karacaoğlu, 2007).

Öğrencilerin beceri ve bilgilerinin artırılmasının eğitim sistemiyle yakından ilişkili olduğu; öğretmen adaylarının da öğrencilerin gelişiminde rol almak için çaba

göstermeleri gerektiği bilinen bir gerçektir (Jaworski, 2006). Öğrenci başarısının artırılması için eğitim programlarında yapılan değişikliklerin yanı sıra öğretmen adaylarının çabaları da gereklidir (Fullan & Miles, 1992; Spillane, 1999). Öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında öğretmen adaylarının önemi yadsınamaz. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine verilen önem arttıkça öğretim alanında yapılması istenen iyileştirmeler de kolaylaşacaktır (Huberman, 1995).

Mesleki gelişim hakkında yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, mesleki gelişim faaliyetlerine katılma seviyeleri sınıf içi uygulamaların da değişmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin; aynı problemleri paylaştıkları diğer meslektaşlarıyla işbirliği içinde olması ve öğrencilerin de öğrenme sürecinde paylaşımlarda bulunmalarının sonucunda, öğrencilerin başarı seviyesinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Guskey (2005, s. 16), mesleki gelişimi, öğretmen adaylarının mesleki beceri, bilgi ve tutumlarını artırmak için ve bu sayede öğrenci eğitimlerini geliştirmek üzere gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi tanımında personel gelişimi veya hizmet içi eğitim tanımlarının ötesinde, bir bütün olduğu kişisel gelişimin farklı yönü olduğundan, öğretmen adaylarının gereksinimlerini belirlemelerine yardımcı olmasında, uygulamalarına ve öğretimlerine farklı bir bakış getirmelerinde, bilgilerini artırmalarında ve becerilerini geliştirmelerinde sağlanması gereken gayri resmi ve resmi anlamları içerir (Hien, 2009, s.3).

Sonuç olarak, mesleki gelişim süreci, bireyin öğretime başlamasından eğitiminin sonuna kadar devam etmekte olan bir iyileştirme süreci ve başlangıç sürecinde eğitimcilerin kendilerini hazırlamış oldukları, deneyimlerini sürekli güncelledikleri, eğitimlerini gözden geçirip, derinlemesine tartıştıkları bütün süreçleri kapsar (Florida's Applied Technology, 1998).



Mesleki gelişim konusunda ilgili alan yazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Day'e (1999, s. 4) göre mesleki gelişim, sınıf içindeki eğitim seviyesini artırmaya katkı sağlayacak, okul, grup ya da kişilere dolaylı veya doğrudan olarak fayda sağlayacak olan planlı ve bilinçli uygulamaları ve bütün doğal öğrenim yaşantılarını kapsar. Mesleki gelişim, bu anlamda öğretmen adaylarının eğitimin amaçları bağlamında yükümlülüklerini geliştirdikleri, genişlettikleri ve yeniledikleri ve böylelikle eğitim yaşantılarının bütün aşamalarında meslektaşlarıyla, öğrencilerle planlama, uygulama ve mesleki düşünme yeteneğini geliştirmek için gerekli olan bilgi ve becerileri edindikleri ve duygusal zekâlarını artırdıkları bir süreç haline gelmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi meslek yaşamları boyunca devam eder.

Mesleki gelişimde belli bir duruma odaklanmadan önemli bir gelişme beklenmemektedir. Uzun vadede mesleki gelişim, belli bir amaca hizmet eden, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak algılamalarına ve eğitim süreçlerini anlamalarına olanak sağlar (Richards, Sylvester & Farrell, 2005, s. 4).

Diaz-Maggioli (2004, s. 5), mesleki gelişimin, eğitimciler için, öğretmenlik kariyerleri boyunca süregelen bir süreç olduğunu, öğrencilerin eğitimlerine yardımcı olunurken aldıkları kararlarla ve öğretim yöntemleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Mesleki gelişimin gerekliliği tartışılmaz bir konudur ve bu bağlamda öğretmen adaylarına verilen mesleki gelişim eğitimi fırsatlarının niteliği önem kazanmaktadır. Danielson ve Mcgreal'e (2000) göre, mesleki gelişimin amacı, öğretmen adaylarının öğrenmelerini artırmaları ve bu öğrenmelerini daha ileriye taşımalarına olanaklar oluşturacak, aynı zamanda mesleki gelişimlerini destekleyecek yapılandırılmış, işbirlikçi ve destekleyici bir ortam sağlamaktır. Öğretmen adayları için mesleki gelişim çeşitli informal ve formal deneyimler yoluyla mesleki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir süreç olarak

görülmektedir (Marcelo, 2009, s. 5). Bu anlamda, mesleki gelişimin, sistematığı, öğretmen adaylarına tecrübelerini arttırma ve kariyerlerini detaylarıyla inceleme fırsatı veren profesyonel bir gelişim olarak formal olmasına rağmen informal tecrübelerini de kapsar (Blandford,2000, s. 4-5).

Öğretmenler için çalıştıkları yaygın ve örgün eğitim kurumlarında mesleki gelişimin amaçları; uygulamalarını gerçekleştirme ve eğitim ortamına uyarlama, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için tecrübelerini, uygulamalarını ve araştırmalarını eğitim süreçlerine yansıtmaya, okulun mesleki hayatına katkı sağlama, toplum, iletişim teknolojisi hakkında bilgilerini arttırmalarını sağlayacak eğitim anlayışı, yetenek ve beceri kazanımı veya artırımı olarak sıralanabilir.

Mizell'e (2010) göre, mesleki gelişim öğretmen adaylarının bilgileri elde etmelerini sağlayan araçlardan en önemlisidir. Mesleki gelişim, öğretmen adaylarına zayıf ve güçlü yönlerini anlama fırsatı kazandırır.

Hien'e (2009, s.3) göre, mesleki gelişimde temel amaçlardan biri öğrencilerin eğitimleri üzerinde bir etki yaratmaktır. Öğretmen adaylarının öğretme ve eğitme bilgisi kurum iklimine ve kültürüne göre anlam kazanır. Başka bir ifade ile mesleki gelişim, öğretmen adaylarının kariyerlerinde ve hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir konu haline gelmiştir. Bu noktada, mesleki gelişimin tüm öğretmen adayları ve öğrencilerin başarısına fayda sağlamakta olan faktörleri açığa çıkaran, adayların kariyer hayatları boyunca devam etmekte olan bir çaba olduğu kabul edilmelidir (Diaz-Maggioli, 2004, s. 13).

## 2.2.Dönüt Kavramı

İlgili alan yazında dönüt kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. İngilizcede “feedback” olarak geçen kavram, dil bilimde “geri besleme”, “geri bildirim”, “dönüt”, “aydınlatıcı yankı” “geri veri” veya “geri iletim” gibi farklı kavramlarla açıklanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan bu kavramlardan Ertürk (2013)’ün önerdiği ve dilimize tutunan “dönüt” tercih edilmiş ve çalışmada genel olarak “dönüt” kavramı kullanılmıştır. Sadece araştırmacıların kendi çalışmalarında kullanılması durumunda diğer kavramlara da yer verilmiştir.

İlgili alan yazında dönüte yönelik bazı tanımlar ve açıklamalar şu şekildedir:

- *Dönüt, kişinin belli bir hedefle ilgili performansının pozitif ya da negatif değerlendirilmesidir (Kluger & DeNisi, 1996).*
- *Dönüt, standart bir performans ile öğrencinin performansını kıyaslayarak neticeyi öğrenciye bildirmektir (De Cecco, 1968).*
- *Dönüt, öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığı veya eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığı hakkında öğrenciye bilgi vermektir (Demirel, 2010, s.135).*
- *Dönüt, öğrenmelerin ne derece doğru ya da yanlış olduğu hakkında öğrenciye verilen mesajlardır (Senemoğlu, 2000, s.458).*
- *Dönüt, gerek meta bilişsel bilgi, alan bilgisi, kişinin kendisi ve görevleri ile ilgili inançları, bilişsel yöntem ve stratejileri olsun gerek sıradan bilgi olsun öğrenenin hafızasına kaydettiği, doğruladığı, eklediği, çıkardığı ayarladığı bilgidir (Knudson & Morrison, 2002).*

- *Dönüt, öğrencinin öğrenmesini geliştirmeyi düşündüğü hedefle ilgili olarak anlayış ve performansla ilgili öğretmenin sağladığı bilgidir (Voerman vd., 2012).*

Dönüt ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, genel olarak dönütün öğrenci tarafından verilen yanıtın ardından öğrenciyi doğrulamak, onaylamak, düzenlemek, düzeltmek, performansı hakkında kendisini bilgilendirmek, standart bir ilke çerçevesinde bilimsel bir konu hakkında başarı düzeyi ile ilgili dönüş yapmak, öğrenciye bilgilendirmelerde bulunmaktır.

Öğrenmeden elde edilmesi beklenen en yüksek verimin sağlanabilmesinin ön koşullarından biri de hedeflenen öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği veya öğrencinin öğrenip öğrenmediği ile ilgili dönüt ve düzeltmelerin verilmesidir (Yıldız, 2016). Öğrenme ve öğretme sürecinde zamanında verilen dönüt, öğrenmenin kalitesini etkileyen ve dönüt kaynakları arasındaki ilişkiyi kuvvetlendiren bir işleve sahiptir (Çevik, 2014).

Kalıcı davranış değişikliği ve pekiştirilmiş tekrarların sonucu olarak tanımlanan öğrenme olgusu, psikomotor yeteneğin idrak edilmesinde kompleks ve farklı değişkenleri kapsayan birçok aşamadan geçmektedir. Öğrenme için, öğretme sürecinin düzenlenmesindeki en önemli öğelerden biri de, öğrenme performansı ile ilgili verilen dönüttür (Salmoni, Schmidt & Walter, 1984, s.355-386).

Öğrenme sonucunda dönüt, öğrenciye doğru ve yanlış davranışları hakkında bilgi vermek, öğretimin kalitesini yükseltmek için düzeltilecek ve tamamlanacak davranışları belirlemek, başarı için güdüleyici özendiriciler sağlamak için kullanılır (Fidan, 1996, s. 150-151).

### 2.2.1.Dönüt Türleri ve Kaynakları

İlgili literatürde dönütün çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflamalardan birine göre, dönüt *içsel ve dışsal* olmak üzere iki türdür (De Cecco, 1968, s. 525; Fredenburg, Lee & Solmon, 2001; Gözütok, 2011, s. 176). İçsel dönüt kişinin kendi öğrenmesinin değerlendirmesi; dışsal dönüt ise kişinin çevresindeki dönüt kaynakları tarafından değerlendirilmesini ifade etmektedir.

Genel anlamda duyuşal bilgi olarak kabul edilen dönüt, temelde içsel (duyuş organlarımızla aldığımız) ve dışsal (öğretmen, arkadaş, video) dönüt olarak kendi içinde ikiye ayrılmaktadır (Schmidt, 1991, s.228-229).

Dışsal ve içsel dönüt için detay vermek gerekirse:

#### 2.2.1.2. *İçsel Dönüt*

İçsel dönüt, bir dizi performans boyunca, öğrencilerin kendi duyuşsal sisteminden elde ettikleri bilgidir. Öğrencinin nasıl öğrendiğine, neleri iyi ya da kötü yaptığına ilişkin öz değerlendirmesinin ürünüdür. Yüksek performans beklentisine karşılık düşük performans elde etme, öğrencinin gereksinimlerini doyuramayacağından, öğrenci ruşsal dengesizliğe ve bilişsel çelişkiye düşer. Öğrenci bu dengesizlikten ve çelişkiden kurtulmak için şu girişimlerde bulunabilir (Başaran, 1998, s.253):

1. Öğrenme sürecine ilişkin dönütleri kullanarak öğrenme sürecinin kusurlarını düzeltebilir.
2. Öğrendiği bilgi, beceri ve tutumların doğrularını arar ve bunları yanlışlarının yerine yerleştirebilir.
3. Özeleştiri ve sorgulamayla göremediği dönütleri bulmaya çalışabilir.

4. İten denetimli biri ise kusurların kendinin olduğunu benimser ve başarısızlığının sorumluluğunu yüklenir.

Öğrenci bu olumlu girişimlerinin tersini yaptığında içsel dntlerinden yararlanamaz ve kendini geliştiremez (Başaran, 1998, s.253). İçsel dönüt, öğrencinin aldığı bilgidir ve kendi duygusal sistemi tarafından sağlanır.

#### ***2.2.1.3. Dışsal Dönüt***

Öğrencinin kendi duyumsal bilgisini arttıran, bir dış kaynaktan elde edilen bilgidir. Bir ğretmenin yorumları, bir beceriyi uygulayan öğrencinin video kayıtları bu dönüte örnek verilebilir (Coker, 2004, s.215).

Skinner (1963) yaptığı bir çalışmada, dışsal sözel dönütün aritmetik öğretimindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 138 ğrenci katılmış ve bu öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, her gün 10 dakika çalışmadan sonra ne kadar ilerledikleri, yanlışlarının neler olduğu ve hangi alanda daha başarılı oldukları anlatılmıştır. Diğer gruba (kontrol) hiçbir bilgi anlatılmamıştır. Yirminci günün sonunda ilerlemelerine, yanlışlıklarına ve başarılarına ilişkin bilgi edinen grubun daha başarılı; bunlara ilişkin bilgi almayan grubun daha az başarılı olduğu bulunmuştur.

Dönüt, ğrenme ve performansın kontrol edilmesinde güçlü ve önemli bir değişkendir. Dönüt doğrudan ğretmen tarafından sözel olarak verilebileceği gibi, görsel araçlarla da verilebilir (Melville, 1993, s.26). Dışsal dönüt, işitsel olarak birçok şekilde alınabilir.

#### 2.2.1.3.1.İşitsel Dönüt

Öğrencilerin alabileceği en önemli işitsel dönüt kaynağı öğretmendir. Öğretmenin sağladığı sözel dönütler de öğrenci için işitsel dönüttür.

Öğretmen tarafından öğrenciye dönüt çok farklı şekillerde sunulabilir. Bir hareket, bir dokunuş veya büyük bir ölçüde konuşma yoluyla yapılabilir. Bunlar her ne kadar öğretmen ve öğrenci arasındaki bütün iletişim şekilleri de olsa, konuşma ve sözel olan davranışlar dörde ayrılabilir (Melville, 1993, s.27):

- a. *Düzeltilici ifadeler:* Sözel davranışın bu şekli, bir hata açık bir şekilde görüldüğünde ve uygulayıcının yanıtı yanlış olduğunda kullanılır. Düzeltilici dönüt hatayı ortaya koyan bir ifade veya hatanın nasıl düzeltileceği hakkında bir ifade olabilir.
- b. *Değer ifadeleri:* Sözlü davranışın bu şekli “iyi, mükemmel, güzel, çok zayıf, başarılı” gibi kelimeleri içerir. Değer dönütü öğrenciyi etkileme amacı taşır.
- c. *Yansız ifadeler:* Yansız ifadeler tanımlayıcı ve gerçeğe dayalı doğasıyla tanınır. Performansı bildirir ama onu düzeltmez, yargılamazlar.
- d. *Belirsiz ifadeler:* Öğrenciye performans hakkında bilgi sunmaz öğrencinin daha fazlası için tahmin etmesi gerekir. Örneğin, “fena değil”, “tekrar yap”, “oldukça iyi”. Öğretim ortamlarında çok sık kullanılması öğrenmeyi kısıtlayabilir.

#### 2.2.1.3.2.Görsel Gösterimler

Öğrenmenin pekiştirilmesi için dönüt çok değişik şekillerde görsel olarak verilebilir. Yapılan tanımlamaların akıllarda yer edinebilmesi için projeksiyon cihazları aracılığıyla sunum olarak gösterilmesi ve öğrencinin aklında yer edinebilmesi buna örnek gösterilebilir. Teknolojideki gelişmelere bağlı olarak sunum yöntemleri, video gösterimleri dönütün verilmesinde sıklıkla kullanılan araçlardan oluşmaktadır (Melville, 1993, s.26).

Aşağıda dışsal dönüt verme sıklığı ile ilgili dönüt çeşitlerinden bahsedilmektedir (Coker, 2004, s.225- 227):

- *Sönmüş Dönüt (Kaybolmuş Dönüt):* Bu tür dönütte öğrenciye, öğrenmenin ilk aşamalarını kazanmaları ve anlamalarını kolaylaştırmaları için sağlanan fazla oranda dönüt verilir. Öğrenci belli bir yeterlilik düzeyine geldiği zaman dönüt verme sıklığı azaltılır. Bu sayede öğrencilerin dönüte bağımlı hale gelmelerine engel olunmuş olur
- *Geniş Dönüt:* Bu dönüt tekniği öğrenmenin ilk aşamalarında çok fazla bilgi sağlama ve öğrenci geliştikçe dönütü aynı oranda azaltma kavramına dayanır. Bu teknikte bir dizi düzeltmeler önceden belirlenir ve dışsal dönüt, bu düzeltmelerin dışında oluşan hatalar meydana geldiğinde verilir.
- *Özet Dönüt:* Bu teknikte öğretmen, bir dizi performans denemesini takiben, öğrenciye performansının özetiyle ilgili dönüt verir.
- *Ortalama Dönüt:* Bu dönüt tekniğinde, öğrenci bir dizi adımı gerçekleştirdikten sonra dönüt alacaktır. Bu dönüt, gerçekleşen ortalama performans hatalarına karşılık olacaktır. Bu teknikten yararlanmak daha kolay olabilir. Öğretmeni analize daha iyi odaklanmaya zorlar. Öğrenciyi, çok fazla bilgi yüklemekten kurtarır.
- *Öğrencinin Düzenlediği Dönüt:* Bu strateji dönüt verildiğinde öğrenciye kontrol imkânı verir. Öğretmenin ne zaman dönüt vereceğine karar vermesinden çok, öğrenciler istediği takdirde dönüt verilir. Bu strateji öğrenciyi aktif olarak öğrenme aşamasına dâhil eder. Dinleyiciler konunun ilgilerini çekip çekmediği, konuya dikkat edip etmedikleri, konuyu onaylama ve anlama durumları hususlarında sözlü olmayan iletiler kullanırlar. Bu iletiler öğretmen tarafından



alınıp verilmek istenen mesajın açıklanmasında ya da gelişiminde rol oynamaktadır.

Beş tür dönüte işaret eden Schimmel (1988, s.184) ise, bunları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. *Teyit Edici Dönüt*: Öğrenme verileri hakkında öğrenciye bilgi veren dönütlerdir.
2. *Düzeltilici Dönüt*: Öğrenciye doğru olan cevabın teyit edici dönütle birlikte verildiği dönüt türüdür. Bu dönüt türünde öğrenme verileri ile birlikte doğru cevap eş zamanlı olarak sunulur.
3. *Açıklayıcı Dönüt*: Öğrenme ile ilgili sonuçlar hakkında verilen bilginin yanında doğru olan cevabın doğru olma nedeni ve yanlış olan cevabın da neden yanlış olduğu açıklanır.
4. *Teşhis Edici Dönüt*: Yapılan yanlışları düzeltmek amacıyla öğrencinin nelere dikkat etmesi, nasıl çalışması, plan ve program yapmasına ilişkin verilerden oluşur.
5. *Eklelemeye Dönük Dönüt*: Bu dönüt türü bilgi dağarcığının artırılmasını sağlamayı amaçlayan dönüttür. Var olan bilgi ile ilk defa öğrenilen bilgiler arasındaki köprüyü kurma ve buna bağlı olarak düşünme ve bilgi derinliğinin artırılmasını sağlamayı amaçlar.

Hattie ve Timperley (2007)' e göre *yazılı veya sözlü* değerlendirici dönüt türleri vardır. Bunlar öğretmenin öğrencinin motivasyon ve akademik performansını artırmak için kullandığı en hazır ve dolaysız tepkidir.

Dönüt içerdiği bilginin türü ve miktarına göre, onaylayıcı, düzeltilici, açıklayıcı ve tanılayıcı dönütler olarak sınıflandırılmaktadır (Özerbaş, 2007). Onaylayıcı dönüt, öğrenciye cevabının doğru ya da yanlış olduğunun bildirilmesidir. Bu dönüt türünde

öğrenciye ipucu verilmez, öğrencinin yanlışını fark etmesi ve doğru çözümü kendisinin bulması amaçlanır. Örneğin, öğrenciye hiçbir açıklama yapmadan sadece “yanlış” demek, onaylayıcı dönüttür. Öğrenciye yanıtının doğru ya da yanlış olduğunu bildirmek, yanlış ise doğruya yönelik bilgi sunulması, düzeltici dönüttür. Açıklayıcı dönüt türünde öğrenciye ilk iki dönüt türüne ek olarak, öğrenciye doğru yanıtla ilgili kapsamlı bir bilgi sunulur. Tanılayıcı dönüt türünde ise yanlış cevaba yönelik olarak öğrencinin hangi bilgiyi yeniden gözden geçirmesi ve bunu nasıl bir yol izleyerek yapması gerektiğine ilişkin bilgilendirme söz konusudur.

De Cecco (1968) ve Gözütok (2011)’un dönüt sınıflandırmasından hareketle dönüt kaynakları da bireyin kendisi (iç kaynak), öğretmen, danışman öğretmen, öğrenci ve akran (dış kaynak) olarak isimlendirilebilir. Harvey (2001, s.2) ise öğrencilerin verdikleri dönütleri “öğrenci dönütü” olarak adlandırmaktadır.

Millsom (2016) çalışmasında dönütün mesleki gelişim için son derece değerli bir kaynak olduğunu dile getirerek; akran,, öğrenci ve kendi kendine olmak üzere üç tür dönüt kaynağı üzerinde durmuş ve etkili bir öğretim için hepsinden yararlanılması gerektiğini önermiştir.

Fidan (1996, s.9)’ ın belirttiği gibi “birbiri üzerine biriken başarı ve başarısızlıklar öğrencilerin akademik benlik kavramlarının gelişmesinde çok etkili bir rol oynamaktadır” Öğrencilere verilen tüm iletiler birer dönüt olup, bunlar öğrenmede yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici rol oynamaktadır. Örnek vermek gerekirse öğretmenin öğrenciye “yanıt doğru, yanıt yanlış, yanıt doğru olmakla birlikte yanıtta birtakım eksiklikler var” demesi öğrenci için birer yönlendirici dönüttür. Bununla birlikte “yanıtın doğru” demesi ise öğrenilenlerin pekiştirilmesinde öğrenci için güdüleyicidir. Öğretmenin öğrenciye

“Tebrik ederim, bravo!” demesi ise pekiştirici görevini gören birer “pekiştireçtir” (Sönmez, 2004).

Buraya kadar söz edilen dönüt, dönüt türleri ve dönüt kaynaklarına yönelik özet açıklamalar, aynı zamanda öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarında davranış değişikliği, dolayısıyla da mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından dönütün rolü ve önemi hakkında ipuçları sağlamaktadır.

#### ***2.2.1.4.Dönütün İşlevleri***

Dönütün işlevleriyle ilgili olarak farklı araştırmacılar farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Dönütün; yöneltme, düzeltme, pekiştirme, tamamlama, güdüleme ve özendirme gibi çeşitli işlevlerinden söz edilebilir (Dökmen, 1989; Özerbaş, 2007).

Bir grup araştırmacı dönütün pekiştireç olduğunu benimsemekle birlikte, geciktirilmiş dönütün öğrenmedeki yararlarının, anında verilen dönütten daha çok olduğunu kanıtlamışlardır.

Kulhavy & Anderson (1972; akt. Başaran, 1998, s.252-253) yaptıkları araştırmalarda, dönütün pekiştireç olmaktan çok bilgi verme foksiyonunu yerine getirdiğini bulmuşlardır. Kuramcılar farklı görüşler ortaya atsa da dönütün, hem pekiştirme hem de bilgi sağlama işlevini yerine getirdiği düşünülebilir. Başaran’a göre dönütün 6 işlevi vardır. Bunlar; yönelticilik, düzelticilik, pekiştiricilik, tamamlayıcılık, güdüleyicilik ve özendiriciliktir. Dönüt performans hakkında bilgi sağlaması yanında yukarıda ortak olarak değinilen dört farklı işlevi de yerine getirmektedir. Bunlar; öğrencileri performans hakkında bilgilendirme, motivasyon sağlama, pekiştirme ve hataların düzeltilmesidir.

#### *2.2.1.4.1.Bilgilendirme İşlevi*

Dönütün en önemli fonksiyonu, öğrenci gelişimi hakkında bilgi vermektir. Bilgi amaçlı dönüt ancak öğrenci örnek alabileceği doğru kaynağı göz önünde bulundurarak verilen bilgiyi tercüme edebilirse faydalı olabilmektedir. Dışsal dönütün gücü, sonraki tepkileri şekillendirmedeki yönlendiriciliğidir. Bilgi sağlayan dönütler öğrencilerin bir sonraki tepkilerini şekillendirmede en uygun zihinsel imajların oluşmasını sağlar (Knudson & Morrison, 2002, s.129). Verilen dönüt öğrenciler için her zaman anlaşılır şekilde olmayabilir. Sonuç olarak dönüt, öğrenen kişiyi doğru tepkiye yönlendiren, düzeltmelere neden olan bir bilgilendirme kaynağı olarak işlev yapar.

#### *2.2.1.4.2.Motivasyon Sağlama İşlevi*

Dönütün en önemli özelliklerinden biri de öğrenciyi motive etmek, başarının ortaya çıkması ya da devam ettirilmesi için öğrencinin daha fazla çaba göstermesine yardımcı olmaktır. Uzun, tekrarlı ya da öğrenciyi sıkan ders aşamalarında dönüt verildiğinde öğrencilerin çalışmaya devam etmeleri sağlanmış ve dönüt bir uyarıcı olarak öğrencilerin başarısının artmasını sağlamıştır (Başaran, 1998).

Motive edici olarak dönüt, öğrenciye hataların azaldığını ve dolayısıyla öğrencinin beceri düzeyinin arttığını belirtir. Bu bakımdan verilen dönüt daha çok bir ödül olarak işlev görmektedir. Bilindiği üzere öğrenciler gerektiği şekilde ödüllendirilir ve ödül sonucunda başarı elde ederlerse daha fazla çaba gösterirler. Bunun için dönütün yapıcı bir şekilde sağlanması gerekmektedir. Öğretmen dönütün şeklini, zamanlamasını ve miktarını göz önünde bulundurarak öğrencinin hassasiyetine, ihtiyaçlarına, amaçlarına ve kapasitesine göre dönüt vermelidir.

Dönüt ayrıca amaç seçimi ve değerlendirilmesi hakkında da motivasyon sağlar. Pek çok öğrenci, öğretmenlerinin de yardımıyla orta ve uzun vadeli amaçlarını kendi seçer. Dönüt (içsel ya da dışsal), seçilen amaçlara doğru öğrencinin ilerlemesini sağlar. Çünkü öğrenciler performanslarıyla ilgili bilgi aldıklarında kendi ilerleyişlerini tespit etmek için, bunu önceden saptanmış amaçlarıyla karşılaştırabilirler. Bu karşılaştırma, gelişmeyi gösteriyorsa, öğrenci kendi amaçlarına ulaşmak için çaba harcamaya cesaretlenecektir. Öğretmenler, öğrencilerin tutarlı çabalarını ödüllendiren, ortamda olumlu bir atmosfer oluşturan çeşitli dönütler vermelidir. Öğretmenler, her öğrencide “yapabilirim” düşüncesini oluşturacak dönütler vermelidirler. (Knudson & Morrison, 2002, s.130).

#### *2.2.1.4.3.Pekiştirme İşlevi*

Dönütün sunduğu üçüncü işlev ise öğrenciyi pekiştirmek, davranışı kuvvetlendirmektir. Pekiştireç, davranışın tekrar edilme sıklığını arttıran ve davranıştan sonra gelen uyarıcılara denir. Bu anlamda kullanıldığında dışsal dönüt, bir tepkinin benzer durumlarda gelecekteki girişimlerde tekrarlanma olasılığını arttırır. Bir tepkinin ardından öğrenciyi övücü ifadeler ve jestler öğrencide olumlu yönde pekiştireç sağlar ve sonuç olarak bu davranışı kuvvetlendirir. Benzer olarak, öğrencinin başarılı bir şekilde yerine getirdiği tepkinin bildirilmesinden sağlanan memnuniyet, bu hareketi tekrarlama isteğini telkin edebilir. Olumsuz bir takım şeyleri yok etmek de ayrıca davranışları pekiştirebilir. Ceza ise, pekiştirecin tersine, davranışın yapılma sıklığını azaltan uyarıcıdır (Demirel, 2010). Dışsal dönütün ceza olarak kullanılmasında, öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli bir nokta, öğrencinin kendisinin değil davranışının cezalandırılmasıdır.

#### *2.2.1.4.4.Hata Düzeltme İşlevi*

Dönüt, hataların düzeltilmesi hakkında da bilgi sağlar. Bu bilgi, öğrencinin gelişiminin doğru ya da yanlış taraflarının bir tanımı; bir hatanın neden meydana geldiğinin açıklamasını; bir hatanın nasıl düzeltileceğinin tarifini ya da öğrencinin gelişimi hakkında bilgilendirmeyi içerir. Kullanılan dönütler her şeyden önce öğrenciye seçilen hareket amaçları doğrultusunda yol göstermeye yardımcı olmalıdır. Bu durum özellikle öğrenmenin ilk evresinde oldukça önemlidir. Çünkü hatalar hem çok büyük, hem de çok sık yapılmaktadır. Öğretmenin dışsal dönütü kullanmaya devam etmesi, hataların daha aza inmesine ve daha kısa sürede düzeltilip, istenilen amaca daha çabuk yaklaşmasına yardım eder. Eğer öğrenci, öğretmenin yaptığı her teşebbüs için dönüt vereceğini biliyorsa, sürekli onu bekleyecek ve kendi içsel dönütünün zengin kaynağını kullanamayacaktır (Özcan, 2011).

Duyarlı öğretmenler dönüt tepkisini yeniden izah ederek, başka örnekler kullanarak veya talimatların şeklini değiştirerek verirler (Moore, 2001, s.125). Öğretmen, öğrenmenin gelişiminde, öğrenmede yer alan materyallerin açıklıkla tanıtılmasında, ilgili faaliyetlerin ortaya konulmasında ve parçaları düzeltmek için uygun dönütler vererek başarının sağlanmasında önemli bir rol oynar.

Öğretmen tarafından sağlanan dönüt öğrenciler için önemlidir. Çünkü dönüt, öğrencilerin öğrenmelerinde, yaptıkları çalışmadan zevk almalarında ve isteyerek derse katılmalarında önemli katkı sağlamaktadır. Öğretmen tarafından sağlanacak olan dönüt, net, basit, çoğunlukla olumlu ve yansız ifadeler şeklinde olursa özellikle küçük öğrenciler üzerinde daha etkili olabilmektedir

Dönüt, yeni göreve başlayan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin, öğretim davranışlarının karşılaştırılması bakımından onların öğretim özelliklerini açığa çıkaran faktörlerden biridir.

### 2.2.1.5.Dönütün Sınıflandırılması

Öğrenme sürecinde dönüt birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin, Tunstall ve Gipps (1996) öğretmenlerin kullandıkları dönütleri *değerlendirici ve betimleyici* olarak iki grupta toplamakta ve açıklamaktadır. Buna göre, değerlendirici dönüt öğrencinin yaptığı ya da söylediği hakkında yargı bildirme, betimleyici dönüt ise öğrencinin ne yaptığı, ne söylediği ve nasıl gelişebileceği ortaya koymak olarak açıklanmaktadır. Bu doğrultuda, değerlendirici dönüt, ödüllendirme (ödülleri, işaretler, yıldız vs.) ve cezalandırma, onaylama (duyguları sıcak bir şekilde belirtme, övgü) ve onaylamama (azarlayıcı tonda konuşma, olumsuz açıklama ve genellemeler) olarak incelenirken; betimleyici dönüt ise, başarıyı belirtme (başarı ile ilgili kriterler belirtme) ve gelişmeyi belirtme (yanlış gösterme, gelişme için yol gösterme), başarı hakkında açıklama (başarı kriterlerini öğrenciyle birlikte belirleme) ve gelişme yönünde yol gösterme (öğrenciye kendini eleştirme fırsatı sunma, alternatif öğrenme stratejileri sunma) olarak dört kategori altında ele alınmaktadır. Değerlendirici ve betimleyici dönütlerin dengeli kullanılmasının etkili öğrenmenin sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bununla beraber, birçok araştırmacı dönütü bu sınıflamaya benzer şekilde sınıflamışlardır. Örneğin, Ronayne (2002) yazılı dönütler üzerine yaptığı çalışmada, dönütleri dört farklı şekilde sınıflamıştır. Bu sınıflamada, genel olarak başlık, dilbilgisi, yazının bölümleri gibi özellikleri içeren *dönütler organizasyonla ilgili dönüt*, övgü ile ilgili söz ve işaretleri içeren dönütler *motive edici dönüt*, ve yanlışların düzeltilmediği ama yönlendirme yapıldığı zaman verilen” dönütler ise *düşünmeye yönelik dönüt*, yapılan işin içeriği ve nasıl geliştirilebileceği yönünde yol gösteren dönütler ise *yapıcı dönüt*

olarak adlandırılmıştır. Bu dönüt tipleri incelendiğinde; organizasyona yönelik, motive edici ve düşünmeye yönelik dönütün Tunstall ve Gipps'in (1996) sınıflamasında yer alan değerlendirici dönüte benzemekte olduğu ve içerik ile ilgili herhangi bir açıklama içermediği anlaşılmaktadır. Bununla beraber, yapıcı dönütün ise öğrencilere mevcut durumları ilgili bilgi vererek hedefe yönlendirici bir yapıda olması bakımından yine Tunstall ve Gipps'in (1996) betimleyici dönüt tipi ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Black ve William (1998) ise dönütün işlevini dikkate alarak *yol gösterici ve kolaylaştırıcı* olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırmışlardır. Buna göre, *yol gösterici dönüt*, öğrencilerin ihtiyacı ve öğrenme sürecinde nelerin değişmesi gerektiği konusunda bilgi verir. Böylelikle, öğrencilerin yol gösterici dönütler sayesinde mevcut durumlarının farkına varmalarını ve amaca ulaşmaları için gerekenleri yani ihtiyaçlarını sorgulayarak amaca yönelik strateji belirlemelerini sağlar. *Kolaylaştırıcı dönüt* ise yorumlar ve önerilerle öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırır ve rahatlatır. Öğretmen verdiği dönütler ile öğrencinin ortaya koyduklarını yorumlar ve alternatif yollar sunar. Böylece öğrenci stratejisini sorgulayarak revize eder. Black ve William'ın (1998) ortaya koyduğu yol gösterici ve kolaylaştırıcı dönüt sınıflaması yakından incelendiğinde, öğrencinin ihtiyacı ve öğrenme-öğretme sürecinde nelerin değişmesi gerektiği konusunda bilgi vermesi bakımından Tunstall ve Gipps'in (1996) betimleyici dönütüyle benzerlik göstermektedir. Bu sınıflamalara ek olarak; Nicol (2007) öğrenme-öğretme sürecinde verilen *sözlü dönütleri* sürecin başında, süreç sırasında ve süreç sonunda olmak üzere üç aşamada sınıflandırmıştır. Nicol (2007) tarafından açıklanan sözlü dönüt tiplerine ilişkin detay bilgi Tablo 1'de sunulmaktadır.



Tablo 1.

*Sözlü Dönüt Tipleri*

| Sürecin başında verilen dönüt                                         | Süreç içinde verilen dönüt                                               | Süreç sonunda verilen dönüt                                                |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| - Öğrenciyi öğrenme sürecine motive edici dönüt                       | -Öğrenciyi mevcut durumuna yönelik bilgi veren dönüt                     | - Öğrencinin öz değerlendirme yapmasına imkân tanıyıcı dönüt               |
| -Öğrenciye kazanımı ifade ettirici dönüt                              | -Öğrencilerin uygun cevaplarını övgü ve onaylayıcı dönüt                 | -Süreç öncesindeki durumu ve sonrasında geldiği durum bilgisi verici dönüt |
| -Amaçlanan kazanımlar ve öğrenme etkinliği üzerine bilgi verici dönüt | -Öğrencinin bilmediklerine sorular, yorumlar ve öneriler ile yönlendirme |                                                                            |
|                                                                       | -Öğrenciyi diyaloga teşvik edici dönüt                                   |                                                                            |
|                                                                       | -Öğrencinin öz değerlendirme yapmasına imkân tanıyıcı dönüt              |                                                                            |

Nicol'un sözlü dönüte ilişkin sınıflandırması incelendiğinde; Tunstall ve Gipps'in (1996) dönüt sınıflandırmasında yer alan betimleyici dönütler ile örtüştüğü görülmektedir. Nicol (2007), dönütlerin öğrenciye mevcut durum bilgisi vererek öğrenme hedeflerine yönlendirici bir yapıda olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Nicol'un (2007) sınıflamasının Tunstall ve Gipps'in (1996) dönüt sınıflandırmasında yer alan betimleyici dönütü ile benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Nicol (2007) dönütlerin öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecine dahil ederek öğrenme hedefine yönlendirmesi

gerekliliğini vurgulamış ve dönütlerin etkili bir hal alması için belirli kriterlerle planlanarak sunulmasının öğrenme-öğretme sürecinde etkili olacağını ifade etmiştir.

#### ***2.2.1.6.Etkili Dönüt***

Dönüt, öğretmenin öğrencilerini öğrenme hedefine yönlendirmek için kullandığı en önemli araçlardan biridir (Hattie &Timberley, 2007). Birçok araştırmacı, öğrenmenin nitelikli bir biçimde gerçekleşmesinde dinamik ve etkili bir dönüt mekanizmasının önemli rolü olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinde dönütün etkili olabilmesi için belirli kriterlere sahip olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, dönüt öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye mevcut durumu hakkında bilgi verdiğinden; etkili bir dönüt vermede öğrencinin neyi ne kadar bildiğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Buna paralel olarak, dönüt öğrencinin öğrenme sürecinde değişiklikler yapmasına ve doğru bir strateji geliştirmesine yardım ettiğini ifade etmiştir. Böylelikle öğrencinin geliştirdiği stratejinin bilinen ile öğrenme hedefleri arasında bağlantı kurmasını sağlayacağını belirtmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda, dönütün öğrencinin mevcut durumu hakkında yani neyi ne kadar bildiği konusunda ona bilgiler vermesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde; Hattie ve Timberley (2007) etkili dönütün öğrencinin bir konuyu nasıl ve neden anladığını ortaya koyan, öğrenciye kendini geliştirmek için ne yapması gerektiği konusunda bilgi veren ve öğrenciyi öğrenme-öğretme süreci üzerine düşünmeye sevk eden bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir.

Dönüt ve düzeltme etkinlikleri kullanılırken hedef davranışın özelliklerine, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine ve çevresel koşullara dikkat edilmelidir (Oral, 2000). Dönüt değerlendirmeden çok bilgilendirici olmalı, öğrencilerin temel hedeflere göre gelişimlerini değerlendirilmeli, öğrencilerin yanlışlarını anlamalarına, düzeltmelerine

yardımcı olabilecek nitelikler taşınmalıdır. Guskey'e (2005) göre, en iyi düzeltme, öğrenciye öğretmenin ilk verdiği bilgiden farklı bir biçimde kavramları ve öğrenme yollarını sunandır. Bu düzeltmeler, farklı öğrenme stilleri, farklı tarzlar, farklı düşünme biçimleri içermelidir. Rowe ve Wood (2008) en etkili dönütün, öğrenciyi bir şeyi nasıl ve neden anlamadığı, anlamadığı bilgiyi öğrenebilmek için ne yapması gerektiği konusunda bilgilendiren ve özellikle öğrenciyi yaptıkları üzerinde düşünmeye yönlendiren, öğrenci performansına odaklı dönüt olduğunu belirtmiştir.

Nicol ve Macfarlane-Dick (2006)'e göre etkili bir dönüt aşağıdaki özellikleri göstermelidir:

- *Hedef davranışın ne olduğu hakkında bilgi verir. Öğrenci amaçlardan, ölçütlerden ve beklenen standartlardan haberdar olur.*
- *Öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirmeye yönelik davranışlarının geliştirilmesine olanak tanır.*
- *Öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili yüksek kalitede bilgi sağlar.*
- *Öğrencileri öğrenme ortamında öğretmen ve akranlarıyla diyalog kurmaya teşvik eder.*
- *Öğrencilerin kendi değer ve inançlarını pozitif yönde iletirmeye teşvik eder.*
- *Öğrencilerin var olan performanslarıyla istenilen performansları arasındaki açığı kapatmaları için öğrencilere fırsatlar sunar.*
- *Öğretmenlere, öğrenme ortamını ve sürecini düzenlemeye yardımcı olacak bilgiyi sağlar.*

Russell'a (2009) göre dönüt ne kadar etkili bir şekilde sağlanırsa sağlansın, her öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanacağından, dönütün öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi her öğrencide farklı olabilir. Öğrenciler, bireysel farklılıklar taşıdığı için

dönüt ve düzeltmeler öğrenciye ihtiyaç duyduğu alternatif yaklaşım ve ek zamanı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Guskey, 2005). Yani öğrenme ortamında dönüt, öğrencinin özelliklerine göre şekillenmelidir.

Öğrenciye dönüt sağlama sürecinde dönütün kaynağı da önemli bir etkidir. Hattie ve Timperley (2007) dönütün öğrenciye bir öğretmen, bir akran, bir kitap, bir ebeveyn veya öğrencinin kendisi ya da deneyimleri tarafından sağlanabileceğini belirtmiştir. Johnson ve Johnson (1993) dönütün üç kaynağından bahsetmektedir. Bunlar; öğrencinin kendisi, teknoloji (bilgisayar ya da video gibi) ve diğer insanlardır. Johnson ve Johnson'a (1993) göre en etkili dönüt kaynağı diğer insanlardır. Bunun nedeni, kişiler arası etkileşimin öğrenme üzerine olan pozitif etkisidir. Yapılan birçok araştırma öğrenci öğretmen iletişiminin öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Lee, Dineen, McKendree & Mayes, 1999; Monthienvichienchai & Melis, 2006). Lee ve diğerlerine (1999) göre, sınıfta kurulan diyaloglar, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenci sadece ders sürecinde öğretmenin anlattıklarından değil, öğretmenin kendisiyle veya başka bir öğrenciyle arasında geçen diyaloglardan da öğrenmektedir. Monthienvichienchai ve Melis (2006) yaptıkları çalışmada, bilgisayar yardımıyla yürüttükleri uzaktan matematik eğitiminde öğrenci – öğretmen diyaloglarının olmamasının, dönütlerin bilgisayar yardımıyla verilmesinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir.

Özetle etkili dönüt, öğrenciye öğretmen tarafından verilmeli ve öğrencinin de içinde bulunduğu yüz yüze tartışmalarla sunulmalıdır (Johnson & Johnson, 1993). Dönüt verme sürecinde öğretmene büyük bir rol düşmektedir. Özerbaş'a (2007) göre dönüt verirken öğretmenin dikkat etmesi gerektiği noktalar vardır. Bu noktalar Özerbaş'ın çalışmasında şu şekilde sıralanmıştır:

- Dönüt, sürekli, anında ve küçük adımlarla verilmelidir.
- Dönütün içeriği, öğrenci için ceza niteliği taşıyan bir pekiştirece dönüşmemeli, davranışın yapılması ya da yapılmaması için gerekli bilgiyi içermelidir.
- Dönüt, öğrenci katılımına engel olabilecek şekilde kırııcı, aşağılayıcı vb. özellikler taşımamalıdır.
- Bilgi karmaşıktıkça, dönütün içerdiği bilgi miktarı da artmalıdır.
- Öğrencinin özellikleri iyi tanınmalı ve buna uygun dönütler seçilmelidir.
- Dönüt, öğretmenin belirlediği yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilerin özelliklerine uygun olarak verilmelidir. (Örneğin öğretmen buluş yoluyla öğrenmeyi kullanıyorsa, öğrencinin cevabına yönlendirici ipucu vermeli, açıklayıcı bilgi içeren mesajları sunmamalıdır).
- Dönüt, amacından farklı anlamlara gelmemeli, açık ve belirgin olmalıdır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenciye dönüt verme sürecinde dönütün zamanının, veriliş şeklinin ve kaynağının önemli bir etken olduğu görülmüştür. Ancak hangi dönüt türünün, hangi şartlarda daha etkili olduğu yeterince açıklığa kavuşmamıştır.

Allwright ve Bailey (1991) öğrenci yanlış yaptığında, öğretmenin dönüt verip vermeyeceğine (yanlış müdahale etme ya da görmezden gelme), dönütü ne zaman (anında ya da gecikmeli), nasıl (yanlış olduğunu söyleyerek, yanlışın yerini göstererek veya yanlışla ilişkin ayrıntılı bilgi vererek) ve kime (doğrudan yanlış yapan öğrenciye, diğer öğrenciler yoluyla) sağlayacağına karar verebilmesinin etkili öğrenmenin sağlanabilmesi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Sleeman'a (1984) göre yanlışların düzeltilmesinde her bir yanlış türüne farklı yöntem ve stratejilerle yaklaşmak gerekmektedir.

Nicol (2007) öğrencilere verilecek sözlü dönütlerin etkili bir şekilde planlanmasının öğrenme-öğretme sürecine önemli katkıda bulunacağını belirterek; bir dönütün etkili olabilmesi için 7 kritere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kriterler aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

- Beklenen performansın (iyi bir performansın) ne olduğunu açıklayıcı olması
- Öz değerlendirme gelişimine katkıda bulunması
- Öğrenciye öğrenme üzerine yüksek kalitede bilgi sunması
- Öğretmen-öğrenci diyalogunu teşvik edici olması
- Olumlu tutum ve öz saygıyı teşvik edici olması
- Mevcut ve istenen performans arasındaki farkı giderici olması
- Öğretmenlere bilgi sağlayıcı olması

### **2.3.Öğretmenlik Uygulaması ve Dönüt İlişkisi**

Dönüt öğrencileri tanımak ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini analiz etmelerine yardımcı olmak için yapıların oluşturulmasıdır. Dönüt güdüleyici rol oynar ve önceki öğrenilenlere bağlı olarak pekiştireç görevi yapar. Öğretmenler öğrencilerin davranışları hakkında dönüt sağlayarak öğrenme sürecini etkileyebilirler. Kaliteli ve zamanında verilen dönüt, etkili öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğretmen ve öğrenci ilişkilerini geliştiren temel özelliktir (Kangalgil, 2013). Öğrenciye dönüt verilmediğinde doğru davranışların devam etme sıklığı azalır, yanlış davranışlar pekişebilir ve öğrenciler dersten soğuyabilir (Tok, 2014). Öğrenme-öğretme sürecinde dönüt ve düzeltme etkinliklerinin birlikte kullanılması sonraki öğrenmelere motive etme açısından önemlidir

(Erişen, 1997). Dönüt aynı zamanda yönlendirici bir rol oynar. Öğretmenin vereceği ifadeler öğrenciyi hedef davranışa doğru götürebilir. Dönüt öğrenciye yaptığı davranış hakkında bilgi verirken aynı zamanda öğretmen ve program hakkında da bilgi verir (Tertemiz, 2011).

Dönüt öğrenme performansı ile ilgili verilen geri bildirimdir. Dönüt vermenin belli bir ölçütü veya standardı yoktur. Dönüt, baş sallama, mimik hareketi, gülümseme, aferin vb. sözlerle de verilebilir. Öğrenci gösterdiği davranışın doğru olduğunu bilirse davranışı pekiştirir ve öğrenmeye karşı güdüsü artar (Gökalp, 2011). Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlara karşı öğretmenin ‘doğru, tamam, eksik, yanlış’ gibi özel yargıları birer dönüttür. Etkili bir öğrenme için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği ya da ne kadar öğrendiği hususunda bilgilendirilmesi gerekir. Bir öğrenci, ders sırasında ne kadar ilerleme gösterdiği konusunda bilgilendirilirse öğrenme motivasyonu artırılabilir. Bu bilgi öğrenciye dönüt sağlar ve sonuçlar olumlu ise bu öğrencinin çabasını güçlendirir (Oral, 2000). Başaran’a (1998; akt. Mirzeoğlu vd., 2007) göre, dönütün yönelticilik, düzelticilik, pekiştiricilik, tamamlayıcılık, güdüleyicilik ve özendiricilik işlevi vardır. Öğrenciye dönüt verilirken, aşağılanmamalı, azarlanmamalı, ceza olacak herhangi bir uyarıcı verilmemeli, aksine yüreklendirici uyancılar işe koşulmalıdır (Sönmez, 2004).

Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde etkileşimde oldukları her kaynaktan dönüt almaları onlara mesleki anlamda fayda sağlamaktadır. Yükseköğretimde öğretmen adaylarına yönelik dönüt üzerine çalışmalar mevcut olmakla birlikte, dönüt kaynakları konusunda daha az çalışma olduğu ve genellikle akran ile öğretmen dönütünün araştırıldığı çalışmalar dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili pek çok çalışma dikkat çekmekte, ancak bu çalışmalarda dönüt odaklı araştırmaların sayısının az

olduğu gözlenmektedir. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalar dikkat çekmekle birlikte, ülkemizde bu konuda az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Dönüt öğretim sürecinin niteliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Dönüt bir yandan öğretimin niteliğini yükseltirken diğer yandan yetersiz öğrenmelerin tamamlanmasında ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Dönüt, eğitim sürecinin her aşamasında, her öğrenci için ve her öğrenme için geçerli ve gerekli olan temel bir öğedir. Dönütün etkili olabilmesi için ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağına iyi bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının dönütle ilgili görüşlerinin belirlenmesi öğrenme öğretme sürecinin değişkenlerinin uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır.



## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, “öğretmenlik uygulamasında dönüt (geribildirim) faktörü” konusunda yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırma örneklerine yer verilmiştir. İlgili alan yazın sonucu elde edilen araştırmalar:

- 1) Türkiye’de yapılan araştırmalar,
- 2) Yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında aşağıda sunulmaktadır.

#### 3.1.Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Çimen (2017) “*Öğretmen adaylarına uygulanan geribildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi*” başlıklı doktora tezi çalışmasında öğretmen adayları ile öğretmen yetiştirme görevini yürüten öğretim elemanlarının öğretim sürecinde geribildirim kullanılmasıyla ilgili görüşlerinin betimlenmesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen geribildirim modelinin öğretmen adaylarının motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Karma yöntemle yapılan araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama durum çalışmasından, ikinci aşama ise deneysel desenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularını

destekleyen birinci aşamada öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının geribildirim ile ilgili düşünceleri betimlenmiştir. Öğretim sürecinde geribildirim kullanımının önemi, etkili geribildirim özellikleri, kullanılan geribildirim türleri, faydalı bulunan geribildirim türleri ile geribildirim ile ilgili güçlü ve zayıf yönler tespit edilmiş, uygulamada karşılaşılan güçlükler betimlenen görüşler çerçevesinde belirlenmiştir. Öğretmen adayları aldıkları geribildirimlerin gelişimlerine katkı sağladığını ve yeni fikirler üretmelerinde kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

İnce (2016), *“İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının farklı biçimlerdeki akran dönütlerine yönelik algıları ve öğretmen yeterlikleri ile ilişkisi”* isimli çalışmasında İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının farklı biçimlerdeki (yazılı ve sözel akran dönütü) akran dönütlerine yönelik algılarını ve bunun öğretmen yeterlikleri ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veriler için İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (ETES) kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının akran dönütü hakkındaki algılarını ortaya çıkarabilmek için e-günlük ve yarı yapılandırılmış grup görüşmelerinden yararlanmıştır. Araştırmanın sonucunda akran dönütünün öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerinde hangi biçimde verildiğine bakılmaksızın güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sözel akran dönütünün yazılı akran dönütüne göre öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerinde daha fazla etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Sözel ve yazılı akran dönütleri arasında akran dönütüne maruz kalmadan önce ve kaldıktan sonra öğretmen yeterlikleri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Hurioğlu (2016), *“Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlilik düzeylerine etkisi”* isimli çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen

adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi sınanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretimi uygulama becerilerinin, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından daha üst düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarında bir farklılık olmamakla birlikte, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarının anlamlı şekilde düştüğü belirlenmiştir.

Çevik (2014) “*Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri*” adlı çalışmasında 72 üniversite öğrencisi öğretmen adayının akran dönütü süreci ile ilgili görüşlerinin dönüt alan veya dönüt veren olma durumlarına göre nasıl değiştiğini incelemiştir. Uygulama sürecinde bir çevrimiçi ortamda farklı etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrenciler deneyimlerini yazmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları yansıma günlükleri nitel olarak analiz edilmiş ve hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrencilerin genel olarak süreçle ilgili olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca her iki grupta (dönüt alan ve dönüt veren) öğrencilerin akran dönütüne ne kadar güvenilecekleri konusunda endişe yaşadıkları ve öğretmen dönütüne ihtiyaç duydukları belirlenmiş, bu nedenle her etkinlik sonrası öğrencilere öğretmen tarafından genel dönüt verilerek bu endişenin giderilebileceği önerisi getirilmiştir. Araştırmada bu konuda deneyim kazanmalarının öğrencilerin mesleki gelişimleri için faydalarına işaret edilmiştir.

Ünver (2003), “*Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği*” adlı araştırmasında eğitim fakültesi yöneticisi, uygulama okulu yöneticisi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının hangi konularda ve nasıl işbirliği yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgileri olup olmadığını incelemiştir. Durum çalışması desenindeki araştırmada, veriler

açık uçlu soruları içeren bir anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları eğitim fakültesi yöneticisi ve öğretim elemanlarının işbirliğini hangi konularda ve nasıl yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgisi olduğunu, diğerlerinin ise bu konuda yeterli bilgisi olmadığını göstermiştir. Araştırmada, öğretmenlik uygulamalarının hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmen adayını değerlendirme ve dönüt verme gibi konularda eğitim fakültesi yöneticisi, uygulama okulu yöneticisi, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği yapılabileceği belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden işledikleri derse ilişkin dönütler almalarının önemini vurgulanmış ve uygulama sürecini bu dönütleri dikkate alarak sürdürmeleri halinde öğretmenlik becerilerini daha etkin kazanabilecekleri belirtilmiştir.

Paker (2008) *“Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar”* adlı araştırmasında, öğretmenlik uygulama sürecinde uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanının genellikle öğretmen adayına uygun yönlendirme yapmak konusunda yetersiz kaldıkları vurgulanarak, öğretmenlik uygulamasında dönüt sağlama süreci incelenmiştir. Araştırmada, 80 öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması süreci sonunda, açık uçlu sorulardan oluşan bir sormaca verilmiş ve ayrıca aralarından rasgele belirlenen 25 aday ile bu konuda yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının en çok, gözlemlendikleri dersin iyi bir şekilde planlanması ve sunumuna yönelik kendilerine yeterince dönüt sağlanmadığı konusunda problemleri olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca, dönütün sadece sözlü değil, aynı zamanda yazılı da olması gerektiği, dönüt veren uygulama öğretmenlerinin deneyimli ve gönüllü kişilerden seçilmesi gerektiği, dönütlerin sadece eksiklikleri değil, olumlu yönleri de vurguları kapsamaması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

### 3.2.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Zhao ve Zhang (2017) *“Öğretmen adaylarının profesyonel kimlikleri üzerinde öğretim uygulamasının etkisi”* adlı çalışmalarında 98 aday öğretmenle mesleki kimlikleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de, danışman öğretmenlerin uygulama sırasında öğretmen adaylarına dönüt vermesinin, adayların mesleki kimliklerini olumlu etkilemekle beraber mesleklerine duydukları inancı da güçlendirdiği yönünde olmuştur.

Aguado (2016) *“Öğretmenlik uygulaması sürecinde İngilizce öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinden ne tür geribildirimler bekliyorlar? İspanyol İngilizce öğretmen adayları örneği”* adlı çalışmada öğretmenlik uygulaması deneyimi sırasında uygulama öğretmenlerinin verdiği geribildirim kalitesinin öğretmen eğitimindeki önemine vurgu yaparak İspanyol İngilizce öğretmen adaylarının beklenti ve ihtiyaçlarını araştırarak uygulama öğretmeni geribildirimlerinin hangi yönlerden geliştirilip iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Uygulama öğretmenlerinin geri bildirimlerinin destekleyici ve motive edici nitelikte olduğu belirtilmiş; ancak bu geribildirimlerin daha detaylı ve sürekli olmasına duyulan ihtiyacın olmasından ötürü öğretmenlik uygulaması sürecinde geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken zayıf noktalar olduğu vurgulanmıştır.

Iqbal, Ramzan ve Arain (2016) University of Sindh, Pakistan’da yapılan *“Öğrencilerin geri bildirimi: Aday öğretmenlerin mesleki gelişiminde uyarıcı bir yansıtıcı uygulama”* adlı çalışmalarında, üniversite son sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin geribildirimleri ile öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler, 800 öğretmenden anket ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Betimsel analiz yapılan bu çalışmada öğrencinin geri bildirimi ve öğrencilerle olan ilişkileri arasında anlamlı bir

ilişki olduğunu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencinin geri bildiriminin, aday öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirebileceği belirtilmiş, teorik bilgiye ek olarak öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrenci geri bildirimlerinin getireceği katkının önemi vurgulanmıştır.

Martínez Agudo (2016) araştırmasında, “*Staj döneminde aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinden bekledikleri geri bildirim türlerini*” araştırmıştır. 866 öğretmen adayına anket yoluyla uygulanan bu araştırmada, adaylara danışman öğretmenlerince verilen geri bildirim aday öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda önemli bir yeri olduğu, bu boyutun bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının önemli bir unsuru olduğu vurgulanmıştır. Staj döneminde danışmanlar tarafından verilen geri bildirim kalitesi çalışmanın odak noktasıdır. Staj sürecinde olan İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen İspanyol öğretmen adaylarının ihtiyaçları ve danışmanlarının geri bildirimlerinden ne beklediklerini araştıran bu çalışmada, danışmanlardan gelen geri bildirim güçlü yanı olarak destekleyici olmaları ve zayıf yanı olarak ise, geri bildirim daha detaylı ve sürekli olmasına duyulan ihtiyacın olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, danışmanlar tarafından sağlanan geri bildirim kalitesi ile aday öğretmenlerin beklentileri ve memnuniyetleri arasındaki boşluğun altı çizilmiştir.

Percara (2013)’nın yaptığı “Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Arjantin Yabancı Dil Öğretmenlik Uygulamasında Dönüt İletişimi” adlı çalışmada, Autonomous Üniversitesi son sınıf staj döneminde olan rastgele seçilen 12 yabancı dil öğretmen adayının öğretmen yetiştirme programlarının en önemli bileşeni olan uygulama sürecinde danışmanlarından aldıkları dönüt konusunda görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Dönütün öğretmen adaylarının kendine güven, özerklik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak

açısından önemli olduğu anlatılmış ve bu amaçla geleceğin öğretmeni olacak adayların görüşleri alınarak danışmanlarının dönüt stratejilerine bakış açıları incelenmiş ve genel olarak danışman dönütlerinin olumlu etkilerinin olduğu, adayların gelişimlerini desteklediği, sözlü ve anında verilen dönütün daha çok tercih edildiği ve yazılı dönütteki gibi yanlış anlamalara yol açmadığı sonuçlarına varılmış. Ayrıca adaylar dönütün destekleyici ve duyarlı bir şekilde iletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ali ve Al-Adawi (2013) de araştırmalarında yabancı dil öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin dönüt konusundaki görüşlerini almışlardır. “Yabancı Dil Öğretmen Adaylarına Etkili Dönüt Verme” adlı çalışmada anket yoluyla toplanan verilerde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ne tür dönüt aldıkları, uygulama öğretmenleri ve adayların bu süreçte dönüt konusunda ne düşündükleri ve ne tür dönütün (sözlü-yazılı) uygulama sürecinde yararlı olduğu konusunda sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucundaki bulgulara göre; dönüt konusunda hem uygulama öğretmenleri hem de adaylar olumlu düşünmektedirler. Öğretmen adayları her ne kadar iki dönüt türünü de yararlı bulsalar da yazılı dönütü sözlü dönüte tercih etmekte ve daha yararlı olduğunu düşünmektedirler.

White (2007) tarafından Deakin Üniversitesinde (Avustralya) yapılan “*Staj Dönemindeki Aday Öğretmenler İçin Etkili Geri bildirim İncelemesi*” adlı çalışmada, aday öğretmenlerin geri bildirim kavramından ne anladıkları, aldıkları geri bildirimden nasıl etkilendikleri gibi sorulara cevap aranmıştır. 68 öğrenciye uygulanan anket sonucunda aday öğretmenlerin beklediklerinden daha çok ve çeşitli türlerde geri bildirim aldıkları ve bunun beklentilerini karşılamakla birlikte, gelecekteki profesyonel hayatları için de yönlendirici etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de yapılan araştırmalarda genellikle yabancı dil öğretiminde dönüt kavramı üzerine odaklanılırken yurt dışı araştırmalarda ise dönüt kavramının etkililiği ile beraber genellikle öğretmenlerin sınıf içi ile akran ve öğretmen adaylarının ise mentor etkileşimine odaklandığı dikkati çekmektedir. Bununla beraber dönüt kavramı ve etkisi üzerine yapılan çalışmalar, daha çok yurtdışında ve özellikle 2000-2017 yılları arasında yoğunluklu olarak gözlenmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların genel olarak eğitimde işbirliğine, dayanışmaya, öğretmenlik uygulama sürecinde sürece yönelik sorunlara, dönütün öğrenci ve öğretmen açısından önemine, dönüt uygulamalarının farklı değişkenler üzerindeki etkilerine (başarı düzeyi, kendini ifade etme, anksiyeteye etkisi vb.) akran dönütüne, farklı dönüt uygulamalarının başarı düzeyine, dönüt düzeltme uygulamalarına, yanlışa verilen düzeltmelere yer verildiği, ancak bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görölmüştür.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların genel olarak öğretmen adayları ve öğrencilerin dönüt kavramından anladıkları, dönüt uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişime etkisi, tercih edilen dönüt türleri, olumsuz-değerlendirici dönütün öğretmen-öğrenci-eğitim-öğretim üzerindeki etkisi, sınıf içindeki dönüt uygulamalarının yeterliliği ve dışsal dönüt uygulamaları gibi etkenlere yer verildiği görölmektedir.

Yukarıda özetleri verilen yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, genel olarak Türkiye’de ve yurt dışında dönüt kavramına yönelik çalışmaların özellikle 2000 yılından sonra ağırlık kazandığı görölmektedir. Yapılan yurtiçi ve yurt dışı araştırmaların yöntemlerinin görüşme, anket, durum çalışması şeklinde olduğu, dönüt uygulamalarına dair yapılan araştırmaların belirli bir yöntemle sınırlandırılmadığı görölmektedir. Hem



yurtiçi hem de yurtdışında yapılan çalışmaların örneklemini genel olarak öğretmen adayları ve öğrenciler oluşturmaktadır. Dönüt kavramı yeni bir kavram olamamakla beraber son yıllarda yapılan araştırmaların artış göstermiş olması dönüt kavramının öneminin anlaşılmaya başlandığını göstermektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **YÖNTEM**

Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve uygulanması ve elde edilen verilerin analiz edilmesinin yer verildiği bölümdür.

#### **4.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmaların amacı insanların davranışlarını içinde bulundukları, yüz yüze geldikleri ve deneyimledikleri durumlar aracılığıyla anlamak ve açıklamaktır. Nitel araştırmada araştırmacı konuya ilişkin anlayışını mümkün olduğunca araştırmanın öznelerinin perspektifinden görmeye çalışmaktadır (Elliott vd., 1999). Durum çalışması sosyal bilimsel araştırma yapmanın çeşitli yollarından biridir. Açıklayıcı durum çalışmaları (explanatory case study) keşfedici (exploratory) ve tanımlayıcı durum çalışmaları tarafından tamamlanır (Yin, 2003, s. 1).

Bogdan ve Biklen (1998) 'e göre durum çalışması türleri şu şekildedir:

1. *Gözleme Dayalı Durum Çalışması (Observational Case Study)*: Önemli veri toplama tekniği katılımcı gözlem ile bir örgütün belli yönleri ile ilgili veri toplama amaçlı yapılan durum çalışmasıdır.

2. *Yaşam Tarihi (Life History)*: Durum çalışmasının bu formunda araştırmacı bir kişinin öyküsü ile ilgili veri toplamak amacıyla geniş kapsamlı bir görüşme yapar.

3. *Belgeler (Documents)*: Durum çalışmasında esas veri kaynakları olan katılımcı gözlem ve görüşmeye bütünleyici bilgi için kullanılan materyal anlamına gelir.

4. *Organizasyonların Geçmişini İnceleyen Durum Çalışmaları*: Bu çalışmalar belli organizasyonlara odaklaşırlar. Bu organizasyonun gelişimini izler. Veri kaynakları şunlardır: Bu organizasyonla ilişkili kişilerle görüşmeler yapılması, okulun şimdiki halinin gözlemlenmesi, var olan yazılı kaynakların incelenmesi gibidir.

5. *Durum Analizi (Situation Analysis)*: Durum çalışmasının diğer bir formudur. Burada özel bir olay örneğin öğrencinin okuldan kovulması bütün katılımcılar bakımından çalışılır (öğrenciler, arkadaşları, ailesi, müdür, öğretmen).

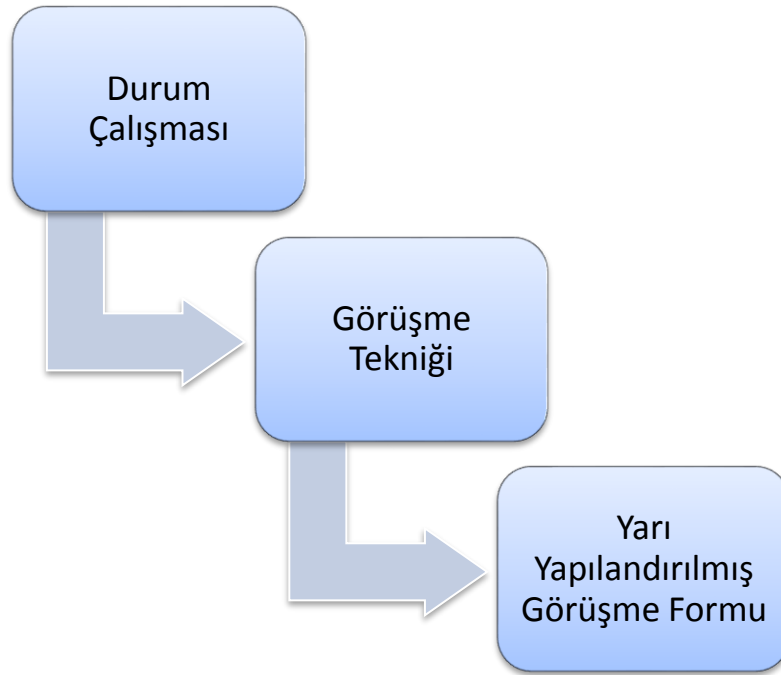
6. *Microethnography*: Bir örgütün küçük bir parçası (sınıfın bir parçası) ile ya da özel bir örgütsel aktivite (çocukların resim yapmayı nasıl öğrendikleri) ile çalışılarak yapılan durum çalışmasıdır.

7. *Çok Vakalı Çalışmalar*: Araştırmacılar iki ya da daha fazla katılanla veya ortamda çalıştıkları zaman bu çok vakalı çalışma olarak adlandırılır.

8. *Karşılaştırmalı Vaka Çalışmaları*: İki ya da daha çok vaka çalışmasının yapılması ve bunların karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmak için ikinci çalışma yapılır. Birincisinin uzantısı, birincisindeki özelliklerin aynı olduğu veya olmadığı bir alan

seçmelidir. Genelleme yapmak için ise ikinci çalışmada ilk çalışmayı gözetken özellikte saha seçilmelidir.

“Öğretmenlik uygulamasında dönüt (geribildirim) konusunda öğretmen adaylarının görüşleri” başlıklı çalışmada amaç Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması aşamasında dönüt uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve bilimsel veriler ışığında ortaya konan bu görüşleri değerlendirmek, sonuç ve öneriler ortaya koymak olduğu için çalışmanın durum çalışmaları türlerinden belge durum çalışması olduğu söylenebilir. Şekil 1 araştırmanın modelini göstermektedir.



Şekil 1.Araştırmanın Modeli

#### 4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören tüm son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim

Fakültesinde öğrenim gören ve eğitimlerinin son yılında olan 24 öğretmen adayı (15 kız, 9 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Seçim aşamasında olasılık unsuru olup olmaması ile araştırma amaçları ve araştırma sorularının açık bir şekilde ifade edilmesi durumuna göre, örnekleme yöntemini olasılıklı (amaçsız) örnekleme ve olasılıklı olmayan (amaçlı) örnekleme yöntemleri şeklinde iki ana başlık altında incelemek mümkündür (Coyne, 1997; Liangputtong, 2013). Nitel araştırmalarda daha çok olasılıklı olmayan, amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmektedir (Grix, 2010)

Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.), örnekleme alınırlar. Buna ölçüt örneklem adı verilmektedir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bundan dolayı araştırma problemine ve araştırmanın amacına daha kolay ulaşabilmek adına öğretmenlik uygulamasında dönüt (geribildirim) faktörüne yönelik öğretmen adaylarının görüşleri başlıklı çalışma için ölçüt örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde öğretmen eğitimi programında farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının çalışmaya dahil edilmesi planlanmıştır. Bunda farklı alanlardan öğretmenlik uygulamasında bulunan öğretmen adaylarının (Türkçe Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği) uygulama sürecinde dönüt konusundaki görüşlerini betimlemek amacı etkili olmuştur. Katılımcıların farklı branşlarda eğitim almaları,

araştırmanın konusuna yönelik öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt uygulamalarına ilişkin farklı deneyimlerin çalışmaya yansması açısından katkı getirici olmuştur.

#### **4.3. Veri Toplama Aracı**

Görüşme durum çalışmalarında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Kişilerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması nedeniyle nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılara kendilerine yöneltilen sorulara yönelik görüşlerini ifade etme imkanı sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2010).

Öğretmenlik uygulamasında dönüt (geribildirim) faktörüne yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formunun hazırlanmasında sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- a. Öğretmenlik uygulaması ve bu süreçte dönüt kavramı ile ilgili yurtiçi ve yurt dışı kaynaklardan yararlanarak görüşme formunun içeriği belirlenmiştir.
- b. Öğretmen adaylarına yönlendirilecek sorular hazırlanarak, soruların anlaşılır olup olmadığını anlamak için beş öğretmen adayı ile ön görüşme yapılmıştır.
- c. Ön görüşme yapılan öğretmen adaylarının görüşleri araştırmaya dahil edilmemiştir.
- d. Görüşme formu için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından iki alan uzmanının ve tez danışmanının görüşüne başvurularak uzmanlardan görüş alınmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir (Bkz: EK-1). Soruların içeriği, öğretmenlik

uygulamasý sürecinin mesleki geliřime etkisi ve süreçteki dönüt kavramý ile ilgili olarak hazýrlanmýřtır.

#### **4.4.Verilerin Toplanması ve Analizi**

Görüşmeler için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile yapılan yazışmaların sonucunda gerekli izinler alınmıştır. Üniversite etik kuruluna başvurulmuştur. Etik izni alınmıştır (Bkz: EK-2). Etik izin sürecinin ardından araştırmacı adaylara ulaşarak görüşme talebini iletmiştir. Bununla beraber uygulama grubunda yer alması öngörülen öğretmen adaylarının 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde son sınıf öğrencisi olmaları, öğretmenlik uygulaması sürecinin son aşamasını tamamlamak üzere olmaları ve final sınavlarının başlamak üzere olması, mezuniyet törenleri ile ilgili hazırlık süreci gibi nedenlerden dolayı adaylarla görüşme sürecinde araştırmada istenilen sayıya ulaşılammıştır. Sadece araştırmaya katılmaya gönüllülük gösteren öğretmen adayları (n=8) ile haziran ayı içerisinde yüz yüze görüşme gerçekleştirilebilmiştir. Öğretmen adaylarına araştırmada isimlerinin kullanılmayacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme sürecinde veriler araştırmacının öğretmen adaylarının cevaplarını yazılı olarak kayıt altına alması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmen adaylarının okudukları üniversitelerde gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

Araştırmacı yaz okulunda son sınıf öğretmen adaylarına ulaşarak araştırma için hedeflenen verilere ulaşmayı tekrar denemiştir. Bu süreçte adayların soruları zamansal anlamda rahatlıkla cevaplayabilmeleri düşüncesi ile sınıflarda bulunan son sınıf öğretmen adaylarına araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgilendirme yapılarak görüşme formundaki sorular yazılı formatta kendilerine verilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları

(n=16) görüşlerini bu dağıtılan soru formuna yazarak belirtmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir konu ise konuyu ilgi çekici bulmaları ve soruları cevaplarken isteklilikle cevap vermeleri olmuştur. Bunda konunun adayları doğrudan ilgilendiren boyutlar olması ve deneyim sahibi olmaları etkili olmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmaların analiz sürecinde oldukça sıklıkla tercih edilen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır. İçerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Bu bağlamda analiz sürecinde, öncelikle elde edilen veriler soru bazında metin haline dönüştürülmüş ve her soru bazında gerçekleştirilen analizde öncelikle veri seti araştırmacı tarafından dikkatle okumuştur. Bu aşamayı takiben, veriler üzerinde soru bazında kodlama işlemi gerçekleştirilmiş, mümkün olan sorularda kodlardan yararlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada bulguların kendi içindeki tutarlığı, verilerin anlamlılığı ve diğer çalışmalardaki kavramsal çerçevenin uyumu ve ilişkisi incelenmiştir.



#### **4.5.Geçerlik ve Güvenirlik**

Altı sorudan oluşan görüşme formunun kapsam geçerliğine yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur. Geliştirilen form, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri dikkate alınarak sorularla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemelerde kapsam olarak birbirine benzer sorular üzerinde durulmuş ve düzenleme yapılmıştır. Son haline getirilen görüşme formu Gazi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulamasını tamamlamak üzere olan son sınıf beş öğretmen adayı ile pilot uygulama amaçlı olarak uygulanmıştır. Böylelikle soruların öğretmen adayları tarafından anlaşılabilirliği sınanmış, adaylara sorularla ilgili anlaşılmayan bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Adaylardan alınan cevaplar çerçevesinde görüşme sorularının bazı ifadelerinde küçük değişiklikler yapılmış ve yapılan pilot görüşmeler ile görüşme formu son haline getirilmiştir.

## **BÖLÜM V**

### **BULGULAR VE YORUM**

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde deneyimledikleri dönüt faktörüne yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde bulgular görüşme sürecinde öğretmen adaylarına yöneltilen soruların iki boyut altında toplanmasıyla açıklanmıştır.

1. Öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleki gelişimlerine katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt konusunda görüşleri nelerdir?

#### **5.1.Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Mesleki Gelişimlerine Katkıları Açısından**

##### **Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleki gelişim açısından katkılarına yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Bu anlamda adaylara ilk olarak “Öğretmenlik Uygulama Sürecinin (ÖUS) mesleki gelişiminize ne tür katkıları

oldu? Bu katkılar en çok hangi alanlardan gerçekleşti?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla ilgili gerçekleştirilen içerik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

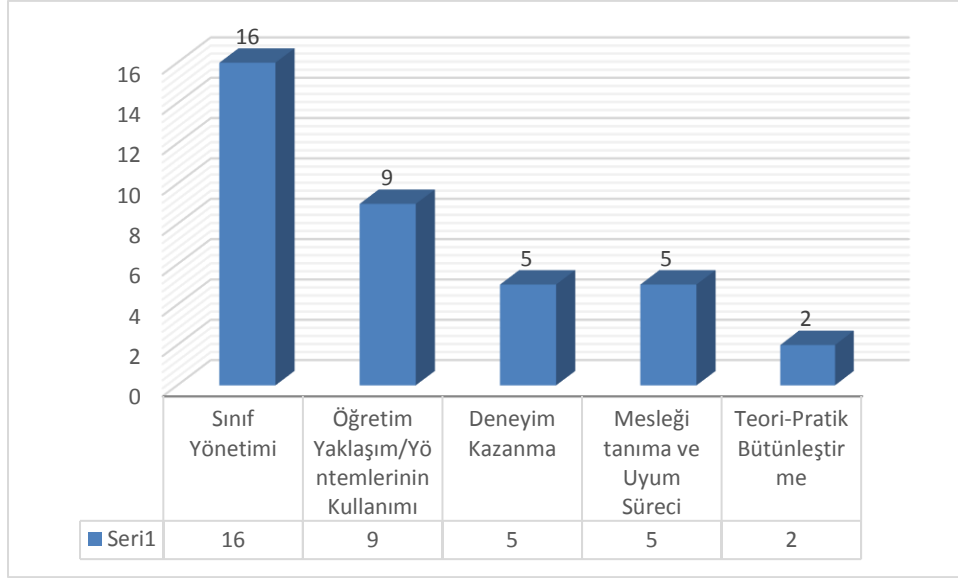
Tablo 2.

*Öğretmenlik Uygulama Sürecinin Adayların Mesleki Gelişimlerine Katkılarına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları*

| Kategoriler                                                    | Kod örnekleri                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| KATEGORİ 1: Sınıf yönetimi (n*=16)                             | Zamanı etkili kullanma (ÖA-1,4)<br>Disiplini sağlama (ÖA-1)<br>Sınıfa hakimiyet (ÖA-10,23)<br>Sınıf yönetimi (ÖA-4,11,19,21)<br>Sesi etkin kullanma (ÖA-10)<br>Sınıf ortamını tanıma (ÖA-17)<br>Empatik anlayış (ÖA-18)<br>İletişim (ÖA-12,13,18,22). |
| KATEGORİ 2: Öğretim yaklaşımı ve yöntemlerinin kullanımı (n=9) | Çeşitli yöntem ve teknikleri uygulama (ÖA-2,4,13,21)<br>Pedagojik açıdan gelişim (ÖA-6)<br>Ders planlama (ÖA-8,23)<br>Konu anlatımı (ÖA-11)<br>Ders işleyişi (ÖA-17)                                                                                  |
| KATEGORİ 3: Deneyim kazanma (n=5)                              | Tecrübe kazanma (ÖA-3,5,23,24)                                                                                                                                                                                                                        |
| KATEGORİ 4: Mesleği tanıma ve uyum (n=5)                       | Mesleği başlamadan tanımak (ÖA-7,15,16)<br>Mesleğe uyum (ÖA-9)                                                                                                                                                                                        |
| KATEGORİ 5: Teori-pratik dengesi (n=2)                         | Teoriden çıkıp pratiğe geçme (ÖA-3,20)                                                                                                                                                                                                                |

\*kodların vurgulanma sıklığı

İçerik analizi sonuçları Tablo 2’de de görüldüğü üzere beş temel kategori altında toplanmıştır: 1.Sınıf yönetimi (n=16), Öğretim yaklaşım/yöntemlerinin kullanımı (n=9), Mesleği tanıma ve uyum süreci (n=5), Deneyim kazanma (n=5), Teori-pratik bütünleştirme (n=2). Öğretmen adaylarının mesleki açıdan öğretmenlik uygulamasının kendilerine katkıları konusundaki görüşlerine ilişkin katkı boyutları ve oranları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki katkılarına yönelik görüşleri

Şekil 2’de yer alan kategoriler kapsamında öğretmen adaylarının dönütün mesleki gelişimlerdeki rolü açısından önemli konulara değindikleri gözlenmektedir. Aşağıda öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleki gelişime katkısı konusunda öğretmen adaylarından alınan görüşlerden dikkat çekici bazı ayrıntılara yer verilmiştir:

#### KATEGORİ 1 - SINIF YÖNETİMİ (n=16):

- *Zamanı etkili kullanma, materyalleri kullanma, disiplin sağlamada deneyim kazandırdı. (ÖA-1)*
- *Eğitim boyunca bilgiler hep teorikti pratikte gelişmemiz sağlanamadı bu yüzden öğretmenlik eğitimi uygulama süreci çok önemli. Özellikle sınıf ve zaman yönetimi konusunda ve metotlar konusunda bizi ileri seviyeye taşıdığını düşünüyorum. (ÖA-4)*
- *Sınıfa hakim olmayı, ses tonumu ayarlamayı, derse nasıl hazırlanmam gerektiğini, sınavları hazırlayıp nasıl değerlendirmem gerektiğini öğrendim. (ÖA-10)*

- *Çağdaş öğretimimi staj öğretmenimle birebir gerçekleştirdiğim için çok katkısı oldu. Sınıf yönetimi alanında ve konu anlatımı hakkında fayda sağladı. (ÖA-11)*
- *Sınıf ortamını ve dersin işleyişini tanıma konusunda bana yararı oldu. (ÖA-17)*
- *Öğretmenlik mesleğinin uygulama kısmının düşünüldüğü kadar kolay olmadığını anladım. Düşünüldüğünden daha özen ve azim göstermek gerektiğini anladım. Sınıf yönetimi için derse hazırlıklı gitmenin önemini anladım. (ÖA-19)*
- *Sınıf yönetimi konusunda tüm eksiklerimi gördüm. (ÖA-21)*
- *Sınıfa hakimiyet, ders anlatım süreci açısından oldukça faydalı oldu. (ÖA-23)*
- *Her şeyden önce karşımdakilerin küçük yaş grubu olduğunu ve hata yapılabileceklerini öğrendim. Onları anlayabilmeyi ve onlar gibi düşünebilmeyi öğrendim. Hepsini öğrendim diyemem, çünkü mesleğimizi icra ederken sürekli farklı öğrencilerle karşılaşacağız. Bu nedenle herşeyi yapa yapa öğreneceğiz. Öğrenciyi önemli hissettirerek sorularını cevapsız bırakmayacağımı öğrendim. (ÖA-18)*
- *Öğrenciler karşısında daha rahat konuşabilmeyi, insanlara birşeyler öğretilbileceğini fark etmemi sağladı. (ÖA-22)*
- *Dersine girdiğim öğretmen ve öğrencilerle görüşerek nasıl davranacağım konusunda bilgi sahibi oldum. (ÖA-12)*

#### KATEGORİ 2 - ÖĞRETİM YAKLAŞIMI VE YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI (n=9):

- *Metod yöntem ve teknikleri uygulamada gerçek ortamda deneyim sağladı. (ÖA-2)*
- *Pedagojik açıdan geliştirdi. (ÖA-6)*
- *Nasıl ders anlatılması gerektiğini öğrendim. Bir ders sürecini planlamayı ve öğrenci tutumlarını vs. öğrendim. (ÖA-8)*

- *Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ilgi ve yetenekleri konusunda duyarlı ve özverili bir biçimde öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uygulandığını görmüş oldum. (ÖA-13)*
- *Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için farklı yöntemler kullanmam gerektiğini görmemi sağladı. (ÖA-21)*

#### KATEGORİ 3 - DENEYİM KAZANMA (n=5):

- *Tecrübe ve deneyim sağladı...Öğretmen adayı deneyim yapmadan kağıt üstünde öğretmenlik yapılamayacağını anlıyor. (ÖA-3)*
- *Öğretmen uygulama süreci meslek hayatıma başlangıçta çok büyük bir tecrübe oldu. Formal eğitimin zorlukları ve problemler, problemlerin çözümü açısından da oldukça etkili oldu. Yenilikçi düşünce biçimini geliştirmek açısından da önemli bir tecrübeydi. (ÖA-5)*
- *Gerçek anlamda mesleğe başlamadan önce tecrübe kazanmamı sağladı... (ÖA-23)*
- *Mesleğimin bir ön uygulaması olarak nitelendiriyorum. Karşılaşılabilecek sorunlar açısından bir tecrübe sağladı. Bu süreçte mesleğime karşı heyecan ve ilgi kazandırdı. (ÖA-24)*

#### KATEGORİ 4 - MESLEĞİ TANIMA VE UYUM SÜRECİ (n=5):

- *Bu mesleğin bana uygun olup olmayacağını fark ettim. (ÖA-16)*
- *Kendimi geliştirmem de çok faydalı oldu. Yeni bilgiler öğrendim ve uygulamaya çalıştım. (ÖA-14)*
- *Yanlışlarımı düzelttim. Öğretmenlik mesleğinin bana uygun olduğunu fark ettim ve daha verimli oldum.*
- *Kendimi geliştirmemde yardımcı oldu. Mesleğe başlamadan önce karşılaşacağım durumları gördüm(ÖA-15).*

- *Zorluklarla karşılaşmanın mesleğime başlamadan önce olması iyi oldu. Çünkü staj hocamın tecrübelerini öğrendim (ÖA-7)*
- *Farklı sınıf ortamlarında ders vermeyi öğrenerek öğretmenliğe uyum sağladım. (ÖA-9)*

#### KATEGORİ 5 - TEORİ-PRATİK BÜTÜNLEŞTİRME (n=2):

- *...Teoriden çıkıp pratiğe geçtim.. (ÖA-3)*
- *Üniversitede öğrendiklerimi uygulama fırsatım oldu. (ÖA-20)*

Tablo incelendiğinde öğretmenlik uygulama sürecinin mesleki gelişime en fazla katkısının sınıf yönetimi alanında olduğu görüşü hâkimdir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulama süreci zamanı etkili kullanma, disiplin, öğrenci farklılıklarını anlama ve yöntem alanlarında da gelişimi sağlamaktadır.

Araştırma bulgularını destekler bir biçimde Day (1999, s. 47) uygulama sürecinin mesleki gelişimi etkileyerek sınıf içindeki eğitimin niteliğini artırmaya katkıda bulunduğunu, öğretim yöntem ve tekniklerinin daha verimli kullanılmasını sağladığını, zamanı etkin kullanma ve öğrenci farklılıklarını çözümleyebilmeye katkı sağladığını belirtmektedir. Day'e göre öğretmenlikte yapılan uygulama öğretmen adaylarının meslektaşlarıyla, gençlerle ve çocuklarla uygulama, planlama ve mesleki düşünme için gerekli olan bilgi, beceri edindikleri ve duygusal zekâlarını geliştirdikleri bir süreçtir.

Çalışmasında benzer bir sonuca varıp bulguları destekleyen Diaz-Maggioli (2004, s. 5) de; öğretmenlikte uygulama süreçlerinin mesleki gelişimi etkileyerek öğretim tekniklerinin düzenlenmesini sağladığını, öğretmen adaylarının kariyerlerine adım atmadan önce zamanı etkin kullanma, etkili materyali belirleme ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olurken aldıkları kararlarla ve öğretme yöntemleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir.

## 5.2.Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Verilen Dönüt Konusuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmada görüşme formunun devamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt konusunda görüşlerini detaylı bir biçimde belirlemeye yönelik sorulara görüşme formunun devamında yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak “ÖÜS’de “dönüt” kavramı sizin için neyi ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplarda bu soruya farklı bakış açılarından yaklaştıkları görülmüştür. Katılımcılardan bazıları bu soruda dönütün öğrenciler açısından faydalı olduğuna vurgu yapmıştır. Bu anlamda bazı söylem örnekleri şu şekildedir:

- *Dönütsüz ders bir monolog haline gelir, bu nedenle en önemli kavramdır. Dönüt olmadan öğrencilerin anlayıp anlamadığı anlaşılmaz. (ÖA-1)*
- *Öğretilen bilginin öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiği ya da bizim onların problemlerine ne kadar doğru dönüt verdiğimizizdir. (ÖA-3)*
- *Öğrencilere aktarılan bilgileri öğrencilerin alıp almadığını öğrenmektir. (ÖA-10)*
- *Öğrenci-öğretmen iletişimde öğrenciye verilen cevaptır dönüt. (ÖA-8)*
- *Herhangi bir bilgi, soru, yanlışlık, eksiklik gibi durumları o bilgiye dair anında verilmesidir. Gerekirse düzeltilmeli olmalıdır. Ne zaman verileceği çok önemlidir. Dönüt davranıştan hemen sonra verilmelidir. Aksi taktirde öğrenciden istenilen başarıyı alamayız. (ÖA-18)*

Öğretmen adaylarının bir kısmı bu soruya verdikleri cevaplarda, kendileri için dönütün önemine vurgu yapmıştır.

- *Dönüt, kendini geliştirmeyi ifade etmektedir benim için. (ÖA-6)*



- *Ders sonunda neyi ne kadar anlatabildim ve ne kadar anlaşılabilirdiğimin cevabıdır dönüt. (ÖA-23)*
- *Dönüt alarak her hafta kendimi daha geliştirdiğime inanıyorum. (ÖA-2)*
- *Dönüt adaylar için vazgeçilmez bir unsurdur. Her ders anlatımından sonra tecrübeli öğretmenlerden anlattığımız ders ile ilgili dönüt almak neleri doğru ve yanlış yaptığımız hakkında bizi geliştiriyor. Her hafta dönütler sayesinde bilgimize katlayarak ilerliyoruz. (ÖA-4)*
- *Bu süreçte dönüt, çocuklardan aldığımız geribildirimleri ve uygulama becerilerini ifade etmektedir.(ÖA-5)*
- *Bireyin kendisini geliştirmesi, eksiklerini görerek telafi etmesi için inanılmaz bir fırsattır. (ÖA-7)*
- *Kendini geliştirmek. (ÖA-9)*
- *Staj sırasında, öğrencilerimin derse ilgisinin artması ve uygulama öğretmenimin tavsiyeleri anlamı taşımaktadır benim için. (ÖA-13)*
- *Bence ÖUS'nde dönüt kavramı, derste yapmış olduğumuz etkinlikler, sunumlar ve anlatımlardan sonra öğrenciye ne katabildiğimizdir. (ÖA-19)*
- *Girdiğim derslerde öğrencilerden aldığım ilgi ve derse katılma. (ÖA-20)*
- *Dönüt, anlatmış olduğum dersin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ifade ediyor. (ÖA-22)*
- *Dönüt öğrenciler üstünde etkili olup olmadığı, öğretmenlerim tarafından davranışlarımın uygun olup olmadığı konusunda gerekli gözlemleri ve dışarıdan gelen eleştirileri ifade etmektedir. (ÖA-24)*

Adaylar, ÖÜS’de dönüt kavramını daha çok kendilerini geliştirme konusunda önemli bir unsur olarak nitelemişlerdir. Araştırmada kavramsal çerçevede sunulduğu üzere, öğretmenlik uygulamasının paydaşlarının (grup arkadaşı, öğrenci, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı) bu süreçte farklı yönlerde katkı ve rolleri bulunmaktadır. Adaylara yöneltilen bir diğer soru ile öğretmen adaylarının ÖÜS’de dönüte yönelik görüşlerinde, özellikle dönüt kaynaklarına yönelik olarak görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan bu soruda adaylara: “ÖÜS üzerine detaylı düşünöldüğünde, sizce: a. Öğrencilerden gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz) b.Grup arkadaşlarınızdan gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz) c.Uygulama öğretmeninizden gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz) d.Üniversitede danışmanınızdan (öğretim üyesinden) gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz) e. Sizin bu dönüt kaynakları içinde en çok tercih ettiğiniz ya da ettikleriniz hangileridir? Niçin? f.Aldığınız dönüt sonrası ne tür bir strateji izliyorsunuz? g.ÖÜS’de bu kaynaklardan gelen dönüt mesleki gelişiminiz anlamında size göre yeterli midir? Yeterli değil ise bu kaynaklardan beklentileriniz nelerdir?” olarak farklı alt sorular yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen görüşler analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmenlik Uygulaması Paydaşlarından Gelen Dönüt Türlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

| Dönüt Kaynakları                            | Dönüt Türü            | N  |
|---------------------------------------------|-----------------------|----|
| Öğrencilerden Gelen Dönüt                   | Olumlu                | 17 |
|                                             | Olumsuz               | 4  |
|                                             | Olumlu ve Olumsuz     | 3  |
| Grup Arkadaşlarından Gelen Dönüt            | Olumlu                | 17 |
|                                             | Olumsuz               | 2  |
|                                             | Dönüt Yok             | 5  |
| Uygulama Öğretmenlerinden Gelen Dönüt       | Olumlu/Önemli/Faydalı | 19 |
|                                             | Olumsuz               | 1  |
|                                             | Dönüt Yok             | 4  |
| Uygulama Öğretim Elemanlarından Gelen Dönüt | Olumlu/Faydalı/Önemli | 18 |
|                                             | Olumsuz               | 3  |
|                                             | Dönüt Yok             | 3  |

Tablo 3 incelendiğinde, ÖÜS’de öğretmen adaylarının öğrenciler, uygulama öğretmeni, akranları (grup arkadaşları), ve uygulama öğretim elemanından aldıkları dönütü genel olarak “olumlu” olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, olumsuz yönde görüş bildiren ya da bu kaynaklardan dönüt almadığını bildiren söylemler de dikkat çekici bulunmuştur. Aşağıda sırayla ÖÜS’de gelen dönüt ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan söylem örnekleri sunulmuştur.

*Olumlu:*

- *Grup arkadaşından gelen dönüt tavsiye niteliğindedir. (ÖA-1)*
- *Grup arkadaşından gelen dönüt olumlu ise beni sevindiriyor. Eksiklerimin farkına vardırıyor (ÖA-2)*
- *Grup arkadaşından gelen dönüt eksiklerimin farkına vardırıyor.(ÖA-3)*

- *Grup arkadaşından gelen dönüt yeni ve faydalı ise iyidir.(ÖA-4)*
- *Bu tecrübe süreci zor olmakla beraber gruptaki tüm arkadaşlarımızın olumlu dönütleriyle sonuçlanan bir süreç oldu.(ÖA-5)*
- *Olumlu, anlatımımın açık olduğunu söylüyorlar. (ÖA-9)*
- *Olumlu emek verdiğimi düşünüyorlar.(ÖA-10)*

*Olumsuz:*

- *Grup arkadaşlarımdan dönüt gelmedi.(7-8-11-12-24)*
- *Öğrenciler bazen pasif kalmayı tercih ediyor, dönüt alamıyorum. (ÖA-6)*

Yukarıda söylemlerin verildiği görüşlere göre dönütlerin genel olarak öğretmen adaylarının gelişiminde önemli rol oynadığı, öğretmen adayının eksik yönünü fark etmesini sağladığı, yararlı olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının söylemlerini destekleyen çeşitli araştırmalardan benzer bulgular aşağıda sunulmuştur.

Altunay (2008). “Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi” başlıklı doktora tezinde Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Program sonrasında, dönütler doğrultusunda öğretmen adaylarının performanslarının değiştiği ve adayların öğretmenleri danışmanları olarak benimsedikleri gözlenmiştir.

Benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ÖUS’de dönüt kaynakları ile ilgili soruya verdikleri cevaplarda özellikle, öğrencilerden ve uygulama öğretmeninden gelen dönütlerin kendilerine katkı sağlayıcı yönlerini vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları görüşlerinde akranlarından (grup arkadaşları) gelen dönüte yönelik genelde olumlu bir bakış açısı sergilemiştir. Öğretmen adaylarının grup arkadaşlarından gelen dönüt konusunda olumlu ve olumsuz görüşlerini yansıtan bazı söylemler aşağıda yer almaktadır:

*Olumlu:*

- *Grup arkadaşından gelen dönüt tavsiye niteliğindedir. (ÖA-1)*
- *Grup arkadaşından gelen dönüt olumlu ise beni sevindiriyor. Eksiklerimin farkına vardırıyor (ÖA-2)*
- *Grup arkadaşından gelen dönüt eksiklerimin farkına vardırıyor.(ÖA33)*
- *Grup arkadaşından gelen dönüt yeni ve faydalı ise iyidir.(ÖA4)*
- *Bu tecrübe süreci zor olmakla beraber gruptaki tüm arkadaşlarımızın olumlu dönütleriyle sonuçlanan bir süreç oldu.(ÖA5)*
- *Olumlu, anlatımımın açık olduğunu söylüyorlar. (ÖA9)*
- *Olumlu emek verdiğimi düşünüyorlar.(ÖA10)*

*Olumsuz:*

- *Grup arkadaşlarımdan dönüt gelmedi.(ÖA-7-8-11-12-24)*

Söylemler incelendiğinde öğretmen adaylarının grup arkadaşlarından (akranlarından) gelen dönüte genelde olumlu tepki verdikleri, tavsiye niteliğinde gördükleri, eksikleri görmelerinin sağlandığı, yeni ve faydalı olduğu sürece iyi olduğu gözlenmektedir. Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalardan İnce (2016)'nin “*İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının farklı biçimlerdeki akran dönütlerine yönelik algıları ve öğretmen yeterlikleri ile ilişkisi*” başlıklı doktora tezinde İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının farklı biçimlerdeki (yazılı ve sözel akran dönütü) akran dönütlerine yönelik algılarını ve bunun öğretmen yeterlikleri ile ilişkisini ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının farklı akran dönütlerine maruz kalmadan önceki ve kaldıktan sonraki öğretmen yeterlik seviyelerini bulmak için İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (ETES) kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda da akran dönütünün öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerinde hangi biçimde verildiğine bakılmaksızın güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin akran dönütüne karşı yüksek düzeyde olumlu tutumları oldukları, objektif ve güvenilir buldukları tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Kaynak (2017) “*Akran dönütü uygulamasının İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin akran dönütü uygulaması hakkındaki fikirleri*” başlıklı çalışmada akran dönütü uygulamasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk hazırlık okulu öğrencilerinin yaşadığı yabancı dilde yazma kaygısını üzerindeki etkisini ve bu öğrencilerin akran dönütü uygulaması hakkındaki fikirlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma da göstermiştir ki akran dönütü uygulaması üzerine eğitim almanın, akranlarına dönüt vermenin ve akranlarından dönüt almanın yabancı dilde yazma kaygısını azaltmak üzerinde önemli bir etkisi vardır.

Öğretmen adayları okulda uygulama öğretmeninden de gelen dönütle ilgili genel olarak yararlı buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden gelen dönüt konusunda olumlu ve olumsuz görüşlerini yansıtan bazı söylemler aşağıda yer almaktadır:

*Olumlu:*

- *Uygulama öğretmenimden gelen dönüt hangi tekniğin yararlı olduğu hakkında bilgi verdi (ÖA-2)*
- *Uygulama öğretmenimden gelen dönüt hatalarımı düzelterek gelişmemi sağladı (ÖA-3)*
- *Uygulama öğretmenimden gelen dönüt yeni ve faydalı ise iyidir. (ÖA-4)*
- *Oldukça olumlu dönütlerle sonuçlandırdığımız bir süreç oldu. Birçok öneriden bahsetti.(ÖA--5)*
- *En başta sınıf hakimiyeti sağlamam gerektiğini söyleyerek katkı sağladı (ÖA-10)*
- *Uygulama hocamın dönütleri faydalıydı, olumlu katkı sağladı.(ÖA-11)*
- *Uygulama öğretmenim gerekli ve yeterli dönütü sağladı.(ÖA-12)*
- *Ses tonum dışında genelde olumlu etkili dönütler aldım (ÖA-23)*
- *Olumlu. Mesleki gelişimime büyük ölçüde katkıda bulundu. (ÖA-24)*

*Olumsuz:*

- *Uygulama öğretmenimden dönüt almadım (ÖA-1-7-8-9)*
- *Olumsuzdu çünkü kendimi geliştirmem yerine öğrencileri sıkmamam gerektiği konusunda bana dönüt verdi (ÖA-21).*

Söylemler incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden gelen dönüte genelde olumlu tepki verdikleri, bu sayede yararlı olan tekniği fark ettikleri, hataları fark ettirdiği, yeni ve faydalı olduğu sürece iyi olduğu, sınıfta hâkimiyeti sağlamayı fark ettirdiğini, gerekli ve yeterli olduğu, mesleki gelişime katkı sağladığı yönündedir.

Torun (2017) *“İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarına akran, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlem sonrası verilen geribildirimlerin niteliği ve etkinliği üzerine bir araştırma”* başlıklı doktora tezinde araştırmanın amacı İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarına akran, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlem sonrası verilen geribildirimlerin doğası ve etkililiğini araştırmaktır. Çalışma, ayrıca, yukarıda bahsedilen kaynakların verdiği geribildirimlerin farklı yönleri olup olmadığını incelemektedir. Araştırmanın bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının öğretmenlik gelişimi sürecinde bu üç kaynaktan aldıkları geribildirimleri hangi açılardan etkili bulduğunu ortaya çıkartmaktır. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öğretmenlerinin geribildirimlere atfedilen özelliklerin adayların öğretmenlik gelişimi sürecinde etkili bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2012). *“İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin kaynağı olarak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı desteği”* başlıklı yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında okul uygulama derslerinin etkisini ve okul uygulama dersleri boyunca uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının bu dersler süresince öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancı gelişimindeki desteğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre



hem uygulama öğretmeninin hem de uygulama öğretim elemanının İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanından (danışman) gelen dönütlerle ilgili farklı görüşler vermişlerdir. Öğretmen adaylarının danışmanlarından gelen dönüt konusunda olumlu ve olumsuz görüşlerini yansıtan bazı söylemler aşağıda yer almaktadır:

*Olumlu:*

- *Üniversite danışmanımdan gelen dönütler de olumlu yönde dönütlerdi. Yönlendirmeleri oldukça önemliydi. (ÖA-5)*
- *Danışmanımdan gelen dönütler yeterliydi. (ÖA-11)*
- *Danışmanımın dönütleri de olumlu idi(ÖA-13)*
- *Bu süreçte çok fazla yol kat etmemi sağladı.(ÖA-15)*
- *Olumluydu. 4 senemin verimli geçtiği konusunda hemfikir olduk (ÖA-16).*
- *Teşvik edici (ÖA-17)*
- *İlgili ve olumlu dönütler aldım. (ÖA-19)*

*Olumsuz:*

- *Almadım (ÖA-7-8-9-11)*
- *Üniversitedeki danışmanım hiç ilgilenmedi. Öğretmen adayı olduğumun bile farkında değildi. (ÖA-23)*

Öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanından(danışman) gelen dönütle ilgili genel olarak olumlu yorumda bulunmuşlardır. Bununla birlikte olumsuz yanıt veren öğretmen adaylarının sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. Olumsuz yanıt verenler genel olarak dönüt almadıklarını ve danışmanlarının hiç ilgilenmediklerini beyan etmişlerdir. Bu süreçte danışmanların bilgilendirilmeleri, sürecin sadece öğretmen adayları için değil danışmanlar için de sorumluluk ve yaptırım taşıyan bir uygulama olması gerektiği hatırlatılmalıdır. Öğrenci ile ilgilenemeyecek düzeyde olan danışmanların öğretmenlik uygulama sürecine dâhil edilmemesi, öğretmenlik uygulama sürecinin hem danışman hem de öğretmen adayı için öneminin artırılması ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sorulara verilen cevaplar genel olarak yorumlandığında öğretmen adaylarının genel olarak bütün dönüt kaynaklarını tercih ettikleri ve öğrencilerden gelen dönütün de ayrıca diğer dönüt kaynaklarına göre önem taşıdığını düşündükleri söylenebilir.

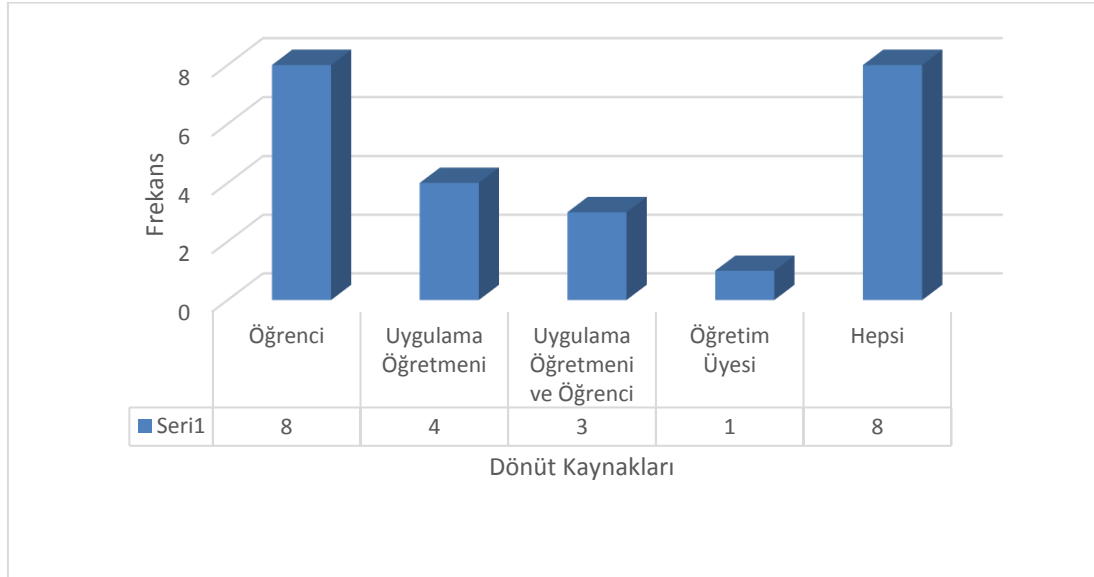
Araştırma bulgularını destekleyen Hattie ve Timperley(2007); tüm dönüt türlerinin ayrı bir öneme sahip olduğu ve her bir dönütten farklı faydalar elde edileceği, dönüt çeşitliliğinin öğrencilerin akademik performansına, öğretmenlerin öğrenmeyi sağlama işlevine fayda sağlayacağını ve öğrenme eylemini kolaylaştırdığı sonucuna varmışlardır.

Bu soruların ardından öğretmen adaylarına *“Sizin bu dönüt kaynakları içinde en çok tercih ettiğiniz ya da ettikleriniz hangileridir? Niçin?”* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuş ve Şekil 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmen adaylarının ÖUS'nda en çok tercih ettikleri dönüt kaynaklarına yönelik görüşleri*

| Tercih edilen dönüt kaynakları       | n         |
|--------------------------------------|-----------|
| Öğrenci                              | 8         |
| Uygulama Öğretmeni                   | 4         |
| Uygulama Öğretmeni ve Öğrenci        | 3         |
| Üniversite Öğretmeni (Öğretim Üyesi) | 1         |
| Hepsi                                | 8         |
| <b>Toplam</b>                        | <b>24</b> |



Şekil 3.Dönüt Kaynakları

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri grup tüm dönüt kaynakları (n=8) ile öğrenciler (n=8), daha sonra da uygulama öğretmeni (n=4), uygulama öğretmeni ve öğrenciden (n=3), uygulama öğretim elemanı (n=1) olarak

görülmektedir. Tercih edilen dönüt kaynakları ve nedenlerine ilişkin kategori bazında öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik söylemlere örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci dönütünün önemine vurgu yapan öğretmen adaylarının söylem örnekleri:

- *Öğrencilerden gelen dönüt daha önemlidir. Asıl amacımız onlar çünkü. (ÖA-19)*
- *Öğrencilerdir. Çünkü klasik değil gerçekçi dönüt alınabiliyor. (ÖA-21)*
- *Öğrencilerin dönütleri benim için çok önemliydi. (ÖA-14)*
- *Öğrencilerdi çünkü onlara ders anlatacağım için kendimi güncellemem gerekti. (ÖA-15)*
- *Öğrencilerin dönütleri daha önemliydi Sonuçta onlara ders anlattık. (ÖA-16)*
- *Öğrencilerden aldığım dönütler ise dersteki aktiviteler ve etkinlikler hakkında çok önemli bilgi sunmaktadır(ÖA-4).*

Uygulama öğretmeni dönütünün önemine vurgu yapan öğretmen adaylarının söylem örnekleri:

- *Öğretmen dönütü. Çünkü deneyimli ve en bilgili ve arkadaş kadar üzerimde etkili olmaz. Öğretmen dönütü bir zorunluluk, arkadaş dönütü tavsiye niteliğinde kalır. (ÖA-1)*
- *Uygulama öğretmenimden gelen dönüt, çünkü daha etkili. (ÖA-2)*

- *Uygulama öğretmeni çünkü en çok iletişimi onla kuruyorum. (ÖA-11)*
- *Uygulama öğretmenimin düşünceleri benim için oldukça önemliydi...(ÖA-23)*

Uygulama öğretmeni ve öğrenci dönütünün birlikte önemine vurgu yapan öğretmen adaylarının söylem örnekleri:

- *Uygulama öğretmeni ve öğrencilerimden aldığım dönüt en yararlıdır kişisel olarak. Uygulama öğretmenin verdiği doğrudan dönütler mesleki gelişimim için çok önemli. Öğrencilerden ve uygulama öğretmeninden aldığım dönütler oldukça yararlı ve önemli kaynaklardı. (ÖA-5)*
- *Uygulama öğretmenim ile öğrenci dönütlerine daha çok önem veriyorum. Çünkü onlarla iletişim içindeyim. (ÖA-12)*

Uygulama öğretim elemanı (danışman) dönütünün önemine vurgu yapan öğretmen adaylarının söylem örnekleri:

- *Danışmanım, çünkü kendisi hakkımda daha fazla bilgi sahibi olduğu için hangi hataların anlık olduğunu hangi hataların eksik olduğunu daha iyi saptayabiliyor. (ÖA-17)*

Tüm dönüt kaynaklarının önemine vurgu yapan öğretmen adaylarının söylem örnekleri:

- *Hepsi önemli. Çünkü farklı kişiler farklı bakış açıları daha fazla eksik ya da hatamı görmeme daha yardımcı olur. (ÖA-10)*
- *Kaynakların hepsinin önemi ayrı. Her biri farklı açıdan gelişim sağlamakta. (ÖA-24)*

- *Tercih ettiğim özel bir dönüt kaynağı yok. Hepsi ayrı ayrı etkilidir.. (ÖA-3)*

Öğretmen adaylarının genel olarak öğrenciden dönüt almak istemelerindeki neden öğretmenin genel olarak meslek hayatı boyunca öğrenciyle ilişki içerisinde olacağı nedenine dayandırılabilir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden dönüt almak istemelerinin nedenleri arasında genel olarak uygulama öğretmenlerinin tecrübeli olmaları, uygulama öğretmenlerinin süreçte bizzat öğretmen adaylarıyla birlikte olmaları gibi etkenler gösterilebilir.

Öğretmen adaylarına ÖUS’de dönüt faktörüne yönelik sorulan bir diğer soru “Aldığınız dönüt sonrası ne tür bir strateji izliyorsunuz?”dur. Bu soruyla ilgili adayların görüşleri incelendiğinde ve analiz edildiğinde adayların özellikle ve ağırlıklı olarak, hata ve eksikliklerini fark etmeye, bu eksiklikleri gidermeye ve kendilerini geliştirmeye yönelik dönüt aldıkları görülmektedir. Bu kapsamda adayların görüşlerini yansıtan söylem örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Adayların hata ve eksikliklerini gidermeye ve kendilerini geliştirmeye yönelik aldıkları dönüt sonrası stratejileri:

- *O yönde kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (ÖA-1)*
- *Dönüt verilen konuda ders planlarımı şekillendiriyorum. (ÖA-2)*
- *Eğer hatam varsa bir dahaki dersimde o hatayı yapmıyorum, tavsiyeleri uygulamaya çalışıyorum. Uygulama ile bilgi ve tecrübe edinmeyi amaç ediniyorum... (ÖA-3)*
- *Yöntem ve teknikleri değiştiriyorum. (ÖA-4)*
- *Aldığım dönütler doğrultusunda sınıf-içi eğitimde öğrenciye yönelik ilkesini sık kullanıyorum. (ÖA-5)*

- *Dönütlere göre kendimi düzeltiyorum. (ÖA-6)*
- *Hatama dönüp düzeltmeye çalışıyorum. (ÖA-7)*
- *Hatama dönüp düzeltmeye çalışıyorum. (ÖA-8)*
- *Aldığım dönütler ile eksiklerimi gidermeye, hatalarımı düzeltmeye çalışıyorum. (ÖA-10)*
- *Araştırma yapıp kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (ÖA-11)*
- *İzlediğim yolu değiştirmeye ve eksiklerimi gidermeye çalışıyorum. (ÖA-12)*
- *Her zaman yenilikçi, kendini geliştiren, yenilikçi bir insan olduğum için kendimi küçük hatalarımda bile iyileştirmemi sağladı. (ÖA-14)*
- *Farklı alanlarda kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. (ÖA-15)*
- *Daha çok alana yönelmem gerektiğini düşündüm. (ÖA-16)*
- *Eksiklerimi tamamlayarak daha hoşgörülü olmanın gerekliliğini anladım. (ÖA-17)*

Bunların dışında adaylar kendilerine verilen olumlu dönütler sonrasında izledikleri bazı stratejileri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- *Planlı olmamı sağladı. (ÖA-18)*
- *Motive olmamı sağladı. (ÖA-20)*
- *Anlatım yöntemleri konusunda gelişmemi sağladı. (ÖA-21)*
- *Olumlu yönlerime daha çok yönelmemi sağladı (ÖA-13)*

Öğretmen adaylarının dönüt sonrası izlediği stratejiler incelendiğinde genel olarak adayların dönüt doğrultusunda ders çıkardıkları, ders planlarını düzenledikleri, yöntem ve teknik değiştirmeyi, öğrenciye görelilik ilkesini uygulamayı, hataları düzeltme, araştırma yapma, yenilik, değişiklik yapma, farklı alanlara yönelme, hoşgörülü olma, planlı olma, motive olma, anlatım yöntemlerinin gelişimini sağlama, olumlu yönler yönelme gibi faydalar sağladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarına bu bölümde son olarak “ÖÜS’de bu kaynaklardan gelen dönüt mesleki gelişiminiz anlamında size göre yeterli midir? Yeterli değil ise bu kaynaklardan beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

ÖÜS’de çeşitli kaynaklardan gelen dönütün mesleki gelişimleri açısından adayların yeterli bulup bulmadıkları ve bu yönde beklentilerini belirlemeye ilişkin görüşleri incelendiğinde, adayların yarıya yakını yeterli bulurken, yarıya yakını yeterli bulmadığını belirtmiştir.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Katkısı Açısından Görüşleri (Yeterli Bulanlar) :

- *Genelde yeterli olduğunu söyleyebilirim. Her hafta ayrı dönütler alıyoruz. Ve bu dönütler mesleki gelişimimiz için çok yararlı. Beklentim üniversite öğretmeninden, uygulama öğretmeninden ve grup arkadaşlarından öncelikle işbirliğidir. İşbirliği ile daha verimli ve etkili bir uygulama süreci geçirebileceğimizi düşünüyorum. Öğrencilerden somut bir beklentim yok.(ÖA-4)*
- *Bu kaynaklardan gelen dönütleri meslek hayatım için yeterli buluyorum.(ÖA-5)*
- *Tam ve gerekli yerlerde hepsi kullanılırsa yeterli olduğunu düşünüyorum. ... (ÖA-10)*
- *Dönütlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.(ÖA-13)*



- Yeterlidir.(ÖA-7-14-15-16-19-20-22)
- Tecrübe konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum.(ÖA- 23)

Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Katkısı Açısından Görüşleri (Yeterli Bulmayanlar) :

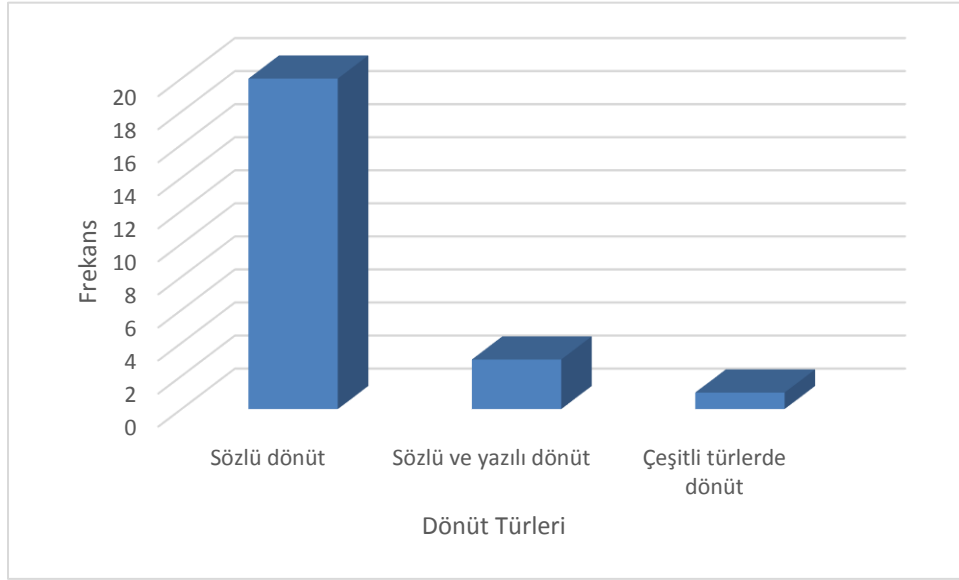
- *İstediğimde aldığım için yeterli değil. Beklentim yok. Hepsinden neler yapmam gerektiğini ve yaptığımı duymak isterim.(ÖA-1)*
- *Staj uygulaması kısıtlı zaman diliminde olduğundan için yeterli değil. Danışmanım daha sık beni gözlemlemeye gelebilir. Hepsinden neler yapmam gerektiğini ve yaptığımı duymak isterim.(ÖA-2)*
- *Büyük bir kısmı yeterli değil çünkü zamanla fazla durumla karşılaşacağız ve farklı durumlarda nasıl hareket etmemiz gerektiğine bazen kendimiz karar vermek durumunda kalacağız önemli olan devamlı kendimizi geliştirmemiz ve gayret gösteriyor olmamız. Ömür boyu. Grup arkadaş dönütü dürüstçe ve gerçekçi bir şekilde öğrencilerden ise saygı ve bilinçli dönüt. (ÖA-A3)*
- *Yeterli değil. Beklentim, daha zamanında ve gerekli dönütlerin verilmesi yönünde...(ÖA-6)*
- *Yetersiz. (ÖA-8)*
- *Yetersiz. Zamanında ve daha gerekli dönütler bekliyorum.(ÖA-9)*
- *Bence yeterli değil. Çünkü danışman ve uygulama öğretmenimden beklentim daha fazlaydı.(ÖA-11)*
- *Dönütlerin artması lazım.(ÖA-12)*

- *Yeterli değildir. Daha gerçekçi ve geliştirici olabilir.(ÖA-17)*
- *Yeterli değil.(ÖA-18)*
- *Asla yeterli değil. ÖUS'nin yapılmış olmak için yapıldığını düşünenlerdenim. (ÖA-21)*
- *Dört ay süren uygulama süreci için yeterli, ancak ömür boyu sürececek bir meslek için yetersiz olduğunu düşünüyorum.(ÖA-24)*

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkısı açısından yeterli bulanların görüşleri incelendiğinde çeşitli dönütlerin alındığı, işbirliğinin önemi, tecrübeyi artırması gibi nedenlerle öğretmen adayları dönütleri yeterli bulmuştur. Mesleki gelişim açısından dönütleri yetersiz bulan adayların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dönüt istenmeden vermedikleri, zamanın yetersizliği, danışman ilgisizliği, dönütlerin az olması, uygulama sürecinin formaliteden ibaret olması gibi nedenlerle yetersiz bulmuşlardır.

Yukarıdaki görüşler yorumlandığında öğrencilerden gelen dönütün yetersizliği sınıftan sınıfa değişebilir, öğrenci düzeyleri farklı olabilir fakat nesnel olan bir durum varsa öğretmenlik uygulamasının zaman olarak yetersiz kaldığı gerçeğidir. Öğretmenliğin ömür boyu süren meşakkatli, her düzeyden farklı öğrencilerle karşılaşma ihtimalinin olduğu bir meslek olduğu göz önüne alındığında dört ayın oldukça yetersiz kaldığı söylenebilir. Dikkate alınması gereken bir diğer husus ise öğretmenlik uygulamasına her şeyden önce eğitim paydaşları açısından yeterli önemin verilmemesidir. Danışmanlar ve uygulama öğretmenleri rehber konumunda bulunduğu onların önder olmadığı bir öğretmenlik uygulamasının varlığının düşünülmemesi sonucuna varılmıştır.

Araştırmadaki bir diğer temel soru olan ÖUS’de dönüt kaynaklarından gelen “dönüt türleri” konusunda görüşlerini almak üzere ilk olarak “*Bu süreçte daha çok ne tür dönütler almaktasınız?*” sorusu adaylara yöneltilmiştir.



Şekil 4.Dönüt Türleri

Öğretmen Adaylarının ÖUS Sürecinde Aldıkları Dönüt Türleri Hakkındaki Görüşlerini yansıtan birkaç söylem örneğine aşağıda yer verilmiştir.

- *Genelde sözlü dönüt veriliyor. Bu dönüt dersten hemen sonra sığına sığına uygulama öğretmenimizden ve grup arkadaşlarımızdan dönütler aldık. (ÖA-4)*
- *Her türlü fark etmez aldım. Önemli olan uygulamadan hemen sonra olması. (ÖA-3)*

Öğretmen adaylarının aldıkları dönüt türleri incelendiğinde dönütlerin genel olarak sözlü olduğu görülmektedir. Dönütlerin sözlü olmasında öğrenmenin hemen ardından gelmesi, öğrencinin beklemesine gerek kalmadan merak ettiği sorunun yanıtını hemen alması,

öğretmen adayı ile öğrencinin bizzat etkileşim içinde olunması gibi hususlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde Shute (2012) dönüt türlerini incelediği çalışmasında dönütün etkili olması için anında verilmesi, destekleyici olması, belirli bir amaca yönelik olması gibi faktörlerin etkili olduğunu öne sürmüştür. Shute'nin bulguları arasında yer alan dönütün anında verilmesi gerektiği özelliği öğretmen adaylarının sözlü dönütü alma nedenleri olarak gösterilebilir.

Adaylara bu temel soru kapsamında yöneltilen diğer bir soru “ *Sizin bu dönüt türleri içinde en çok tercih ettiğiniz ya da ettikleriniz hangileridir? Niçin?*” olmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelenmiş, analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmen Adaylarının ÖUS Sürecinde Almak İstedikleri Dönüt Türleri ve Nedenleri*

| Tercih Edilen Dönüt Türü | (n) | Katılımcı Kodu                            |
|--------------------------|-----|-------------------------------------------|
| Sözlü dönüt              | 16  | ÖA1-2-4-7-8-10-11-12-14-15-16-17-21-22-23 |
| Sözlü ve Yazılı dönüt    | 2   | ÖA9-20                                    |
| Yazılı dönüt             | 3   | ÖA5-13-19-24                              |
| Diğer                    | 3   | ÖA3-6-18                                  |

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri dönüt türü sözlü dönüt olmuştur. Bu yönde görüş bildiren ve bunu çeşitli nedenlerle açıklayan öğretmen adaylarının söylemlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

- *Sözlü dönüt tercih ederim. Çünkü anında veriliyor ve en etkilisi bence. (ÖA-1)*
- *Sözlü dönüt, çünkü direkt etkileşime geçiyorum, daha etkili oluyor.(ÖA-10)*
- *Sözlü, daha samimi olduğu için. (ÖA-11)*
- *Sözlü dönüt, çünkü etkili(ÖA-12)*
- *Sözlü dönüt, çünkü bana daha çok etki ediyor (ÖA-17)*
- *Sözlü dönüt daha pratik ve zamandan tasarruf sağlıyor... (ÖA-22)*

Yazılı dönütün daha etkili olduğunu vurgulayan bir aday ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- *Öncelikle sözlü sonrasında da yazılı dönütler tercihim olurdu. Çünkü sözlü dönütler anlık davranış ver tercihlerimizi etkiler. Yazılı dönütler ise ileriye dönük sürece etki etmektedir.(ÖA-5)*

Hattie ve Timperley (2007) yaptıkları araştırma sonucunda en hazır ve dolaysız tepkinin yer aldığı, öğrenci motivasyonuna katkı sağlayan dönüt türü olarak yazılı ve sözlü dönütleri örnek göstermiştir. Hattie ve Timperley’e göre yazılı veya sözlü dönüt türü öğrencinin akademik performansına doğrudan etki etmektedir.

Tercih edilen dönüt kaynakları incelendiğinde genel olarak sözlü dönütün tercih edildiği izlenmiştir. Öğretmen adaylarının sözlü dönütü tercih etmelerindeki ana neden anında ve hızlı olması, öğrenciye sığağı sığağına yanıt vermesi, ders tamamlanmadan öğrencinin cevabı alması, zamandan tasarruf sağlaması gibi faktörler gösterilebilir.

Alan yazın incelendiğinde Shute (2012) dönüt türlerini incelediği çalışmasında dönütün etkili olması için anında verilmesi, destekleyici olması, belirli bir amaca yönelik olması gibi faktörlerin etkili olduğunu öne sürmüştür. Shute’nin bulguları arasında yer alan dönütün anında verilmesi gerektiği özelliği öğretmen adaylarının sözlü dönütü tercih etme nedenlerine haklılık getirmektedir.

Araştırmada cevap aranan üçüncü temel soru ise “ÖÜS’de deneyimlediğiniz dönüt uygulamalarına 5 üzerinden puan vermeniz istenildiğinde bu puan kaç olurdu? Neden?” olmuştur.

Genel olarak ÖÜS’de öğretmen adaylarının verilen dönütlerden memnun kaldığı söylenebilir. Adayların %54’ü 4 puan, %9’u 5 puan vermiştir. %29’luk bir kısım aday 3 puan verirken 2 ve 2.275 puan veren adaylar %8’dir. Öğretmen adaylarındaki bu memnuniyet öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde geliştirebilir. Öğretmen adaylarının dönütlerden memnun kalmaları öğrencilerin genelde yerinde dönütler verdiğini, danışmanlar ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulama sürecinde

öğretmen adayını motive eden görüşlerde bulundukları, öğretmen adaylarının uygulama sürecini genel olarak başarı ile yönettikleri sonucuna götürebilir.

Araştırmada belirlenen son temel soru da “ÖÜS’ye yönelik görüşleriniz nelerdir?” olmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecine yönelik görüşleri aşağıda üç kategori altında sunulmuştur:

#### OLUMLU GÖRÜŞLER:

- *Bu süreç bölümümüz tarafından başarılı şekilde tamamlanıyor olsa da, daha yakın ilgi, alaka her daim daha çok şey katabilir. Öğretim üyesinin bu süreçte sergilediği davranış ve tutumlar çok çok etkili. Bu sebeple daha yakın takip, daha çok doğru ve dönüt vermeye yardımcı olup, meslek hayatına giriş yapıldığında daha sağlam adımlar atılmasında yardımcı olacaktır. (5)*
- *Yeterli ve mesleki hayata başlamadan gerekli tecrübelerim edinildiğini düşünüyorum. (7)*
- *Sürecin genel olarak etkili, ancak dönüt kaynaklarının verimsiz olduğunu düşünüyorum. (8)*
- *Kendimizi ifade etmemiz ortama ve düzene alışmamız işleyişi görmemiz yönünden güzel bir uygulama. Mutlaka olması gerekiyor. (10)*
- *Deneyim açısından faydalı çeşitli öğretmen ve öğrenci tipleri görülüyor. (12)*
- *Teorik bilginin ne şekilde uygulandığını görmüş olduğum için yararlı. (13)*
- *Öğretmenlerin sınıfta öğrencileri bizimle bıraktıkları için başbaşa yararlı geçtiği kanısındayım. (15)*
- *Uygulamalı olduğu için yararlı. (16)*
- *Mesleğe hazırlık açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. (19)*

- *Öğrenciler açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.(20)*
- *ÖÜS motive edici, mesleki heyecanı tetikleyici ve öğretici bir süreç. Adayların acemiliklerini attıkları ve güzel tecrübeler yaşadıkları bir uygulama. Bu nedenle tam aşamalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum ve bu anlamda denetimin iyi yapılması gerektiğini düşünüyorum.(24)*

#### OLUMSUZ GÖRÜŞLER:

- *Yok önerim.(2)*
- *Yapmış olmak için yapıldığını düşünüyorum. (21)*
- *Formalite olduğunu düşünüyorum. ... Adaylar kalabalıktan, yoğunluktan imza atıp gidiyor ve yapmış gibi görünüyor.(23)*
- *Sürenin yetersiz ve dönüt kaynaklarından tam verim alınamadığını düşünüyorum.(6)*
- *Genel olarak süreç içerisinde resmi evrak işini fazla buldum.(9)*

#### ÖNERİLER:

- *Süre olarak daha uzun sürmeli (17).*
- *Dönütler anında ve istemeden verilmeli. (1)*
- *Daha uzun süreli bir uygulama süreci olabilir. Uzun ama yoğun olmayan. Öğretmen adayları öğrenci gibi strese sokulmamalı ve amacı kendine güvenen kararlı ve tam donanımlı öğretmen yetiştirmek olmalı. (3)*



- *Teknolojik unsurların daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. Teknoloji kullanılan derslerde öğrenciyi daha aktif hale getirebiliriz diye düşünüyorum.(22)*
- *Süre olarak çok kısa. 1 dönem gözlem 1 dönem uygulama yaptırılarak bundan sonraki hayatımızda sürdüreceğimiz mesleğin yetersiz bilgisini veriyor. Bence süre biraz uzatılmalı ve öğretmen adaylarının daha fazla deneyim sahibi olması sağlanmalı. Dönütler daha fazla verilmeli eksik ve yanlışlarımız konusunda. Sonuçta yetiştireceğimiz küçük bir çocuk ve bizim tek konuda verdiğimiz yanlış bilgi bile onun uzun bir süre kavram yanılgısı yaşamasına sebep olabilir. Bu nedenle daha özenli davranılmalı. (18)*
- *Uygulama öğretmeninden yeterli dönüt alıyoruz, ancak diğer arkadaşlarımızla haftalık belli periodlarda yapacağımız toplantılarla gelişimimiz üzerine çok daha büyük katkı sağlayabileceğini düşünüyorum.(4)*
- *Kendimi geliştirmeye yönelik olduğu için yararlı ama tek dönem olduğu için yetersiz düşünüyorum. En az iki dönem olmalı.(14)*

Yukarıda olumlu, olumsuz görüş ve önerilerin yer aldığı söylemler incelendiğinde olumlu söylemlerin ortak özelliğinin “tecrübe kazanmak” olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları genel olarak öğretmenlik uygulama sürecinin adaylara tecrübe kazandırdığını, bu tecrübenin meslek hayatında öğretmen adayına kolaylıklar sağlayacağı hususunda görüş birliğine varmıştır. Buna göre öğretmenlik uygulama sürecinin kalıplardan çıkarak öğretmen adayını bizzat öğrenciyle buluşturması, öğretmen adayının mesleğin heyecan ve zorluklarıyla baş başa bırakılması, sınıf hâkimiyetinin sağlanması, öğrenme ortamının izlenmesine fırsat verilmesi gibi nedenlerle öğretmen adaylarının tecrübe kazandığı söylenebilir.

Olumsuz söylemler incelendiğinde, öğretmenlik uygulama sürecinin bir formalite olduğunun düşünüldüğü, öğretmenlik uygulama sürecinde öğretmen adayının sürece katılmayarak sadece imza atmak için orada bulunduğu, sürenin yetersiz ve resmi evrak

işlemlerinin süreci aksattığı yönünde söylemlerin olduğu görülmektedir. Bu söylemler incelendiğinde öz denetimin yetersiz kaldığı ve buna öğretmenlik uygulamasında yeterli önemin verilmediği iş ve işlemlerin süreci aksatacak kadar uzun olduğu anlaşılmaktadır. Sürecin kısıtlı olması da öğretmen adaylarının yeterli deneyimi kazanamamasında etkili olabilir.

Öneri söylemleri ile olumlu ve olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmenlik uygulamasının oldukça faydalı bir süreç olduğu fakat sürenin yetersiz olmasından dolayı öğretmen adaylarının bu deneyimden yeterince faydalanamadıkları görülmektedir. Bu konuda öğretim elemanları, danışmanlar, uygulama öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt faktörüne yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### **6.1.Sonuçlar**

Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının üniversitede edinmiş oldukları becerileri ve bilgileri kurum ortamında uygulamasına imkân veren ve öğretmenlik uygulamalarının gerektirdiği mesleki eğitim konularının kazandırılması için öğretmen adayı eğitimi uygulamalarına eklenen, altı saatlik program ve iki saatlik eğitim şeklinde ilerleyen bir derstir (YÖK, 1998). Öğretmenlik programı, öğretmen adaylarının fakülte eğitimleri sırasında elde ettiği beceri ve bilgileri uygulamalarına ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmenlik uygulaması öğretmenlik mesleği yeterliklerini ortaya koymaya katkı sağlayan, program kurumlarındaki aktiviteleri içeren bir mesleki tecrübe oluşturma sürecidir.

Öğretmenler için eğitim-öğretim sürecinin kaçınılmaz değerlerinden biri de dönüt kavramıdır. Dönüt, öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef davranışın kazanılıp kazanılmadığının incelenerek ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda hem öğretmen hem de öğrencileri etkileyen dönüte ilişkin plan ve programların yapılması oldukça önem arz etmektedir.

Mesleki gelişim bağlamında öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının dönüt konusundaki görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan temel sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

- Öğretmen adaylarınca öğretmenlik uygulama sürecinin mesleki gelişime en fazla katkısının sınıf yönetimi/öğretim teknikleri alanında olduğu görüşü hâkimdir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulama süreci zamanı etkili kullanma, disiplin, öğrenci farklılıklarını, yöntem alanlarında gelişimi sağlamaktadır.
- Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sonucunda dönütlerin ağırlıklı olarak olumlu olduğu düşünmektedir. Araştırmada öğretmen adayları, öğrenciler, grup arkadaşları, uygulama öğretmeni ve danışmanından olumlu dönüt aldıklarını ve öğretmenlik uygulamasının önemini kavramada bunun önemini vurgulamışlardır.
- Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde en çok fayda uygulama öğretmeninden gelen dönütün faydalı olduğuna işaret etmişlerdir. Bunda uygulama öğretmenlerinin bizzat sürecin içinde olması, öğretmen adayını bizzat takip edip adaya dönütler vermesi, mesleki tecrübesi sayesinde öğretmen adayını yönlendirmesinin etkisi vurgulanmıştır.
- Öğretmen adayları, genel olarak bütün dönüt kaynaklarını tercih etmek ile birlikte sözlü dönüt türünü daha fazla almak istediklerini ve öğrencilerden gelen dönütün de ayrıca diğer dönüt kaynaklarına göre önem taşıdığını belirtmiştir.

- Öğretmen adayları dönüt sonrasında gelişim gösterdiklerini ve eksikliklerini fark etme ve düzeltmede dönütün etkili olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmen adayları genel olarak sözlü dönüt türleri aldıklarını belirtmiştir. Adaylar sözlü dönütü genel olarak anında ve etkili olması, samimi olması, zamandan tasarruf gibi gerekçelerle tercih ettiklerini belirtmiştir.
- Sonuç olarak yapılan bu çalışmada, dönütün genel olarak öğretmen adaylarına fayda sağladığı; fakat sürecin kısıtlı olması, tecrübe kazanmak için süre olarak yetersiz olması, dönütün istemeden verilmemesi gibi nedenleri adayların bu süreçte olumsuz noktalar olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bu eksikliklerin önüne geçmek ve yeterli tecrübe kazandırılması öğretmenlik uygulaması sürecinde zaman ve nitelik unsuru üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarına göre öğretmen uygulaması süreci faydalıdır; ancak bu süreçten daha fazla faydalanmak için öğretmenlik uygulamasının zaman süreci artırılmalıdır.

## **6.2.Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

### **6.2.1.Öğretmen Eğitime Yönelik Öneriler**

- Öğretmenlik uygulaması sürecinden daha fazla faydalanmak için zamanın etkin kullanımı ve dönütün bu suretle etkili kullanımı üzerinde durulmalıdır.
- Danışman ve uygulama öğretmeninin yakın ilgisi ve takibi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirilirken öğretmen adaylarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Çalışmayı detaylandırmak isteyen araştırmacılar konuyu uygulama öğretim elemanlarına, uygulama öğretmenlerine, öğrenci ve

velilere uygulayabilir. Bu sayede araştırma ile ilgili geniş ve detaylı bulgulara ulaşılabilir.

- Öğretmenlik uygulaması dersinin sonunda dönüt uygulamaları hakkında sınıflardaki öğrencilerin görüşleri de araştırılabilir.
- Öğretmenlik uygulama sürecine yönelik dönüt konusunda seminerlerle detaylı bilgi sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması derslerine istekli öğretim elemanı ve rehber öğretmenlerin girmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik Uygulama sürecinde bulunan tüm görevlilerin daha detaylı bir şekilde bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Danışmanların veya uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları ile daha çok iletişimde bulunabilmesi için her bir danışman ve uygulama öğretmenine düşen roller ve dönüt üzerinde durulması önerilebilir.

#### **6.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel ve nicel araştırmalar böyle bir çalışmada birlikte kullanılabilir.
- Çalışma öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ya da öğrencilere uygulanabilir.
- Araştırmaların kapsamı artırılabilir dönüt uygulamaların başarı düzeyine etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Gözleme dayalı gelişmeler ve yine deneysel çalışmalar yapılandırılarak, dönütün öğretmenlik uygulaması sürecinde etkililiğine bakılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S. & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagogik-andragojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aguado, J. D. M. (2016). Öğretmenlik uygulaması sürecinde İngilizce öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinden ne tür geribildirimler bekliyorlar? İspanyol İngilizce öğretmen adayları örneği. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51.
- Ali, H. I. H. & Al-Adawi, H. A. (2013). Providing Effective Feedback to EFL Student Teachers. *Higher Education Studies*, 3(3), 21-35. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v3n3p21> sayfasından alınmıştır.
- Allwright, D. and Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altunay, B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R. C., & Kulhavy, R. W. (1972). Imagery and prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 63(3), 242-243. <https://doi.org/10.1037/h0032638>. sayfasından alınmıştır.
- Başaran, İ. E.(1998).*Eğitim psikolojisi, eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. Londra: Routledge.
- Bogdan R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Busher, H., Gündüz, M., Çakmak, M. & Lawson, T. (2014). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. *A Journal of Comparative and International Education*. Doi: 10.1080/03057925.2014.930659.
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin uzmanlığının tanınması ve geliştirilebilmesi. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, Ankara: Milli Eğitim.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge
- Coker, C.A, (2004). *Motor learning and control for practitioners*. New York: Mcgraw-Hill.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: Öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 14-21.
- Çevik, Y.D. (2014). Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(1), 10-23.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geribildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. Doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara.



- Çubuk, Y. (2013). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrenci yanlışlarına verdiği dönütlerin incelemesi*. Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Danielson, C., Mcgreal, L. T. (2000). *Teacher Evaluation : To Enhance Professional Practice*. USA: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Day, C. (1999). *Developing Teacher: The Challenges of Lifelong Learning*. Londra: RoutledgeFalmer.
- De Cecco, J. P. (1968). *The psychology of learning and instruction: Educational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. The USA: ASCD.
- Dökmen, Ü. (1989). Farklı tür geribildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 71-79.
- Elliott, R., Fischer, C. T. ve Rennie, D. L. (1999). Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 45-61.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- European Commission, (2007). *Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels. [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_the\\_quality\\_of\\_teacher\\_education\\_aug2007.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf) adresinden 17 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.

- Eurydice, (2012). *Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler*.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20documents/key\\_data\\_series/134TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20documents/key_data_series/134TR.pdf) adresinden 16 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Florida's Applied Technology. (1998). Professional Development. *Preparing All Learners for Tomorrow's Work Force* içinde chapter 8.  
<http://www.fldoe.org/workforce/pdf/ch8.pdf> adresinden 01.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M., & Solmon, M. (2001). The effects of augmented feedback on students perception and performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 232–242.
- Fullan, M. G., ve Miles, M. B. (1992). *Getting reform right: What works and what doesn't*. Phi Delta Kappan, 73, 745-752. <http://www.bnaimitzvahrevolution.org/wp-content/uploads/2012/07/Fullan-Miles-Getting-Reform-Right-1-copy.pdf> adresinden 10 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.
- Gökalt, M. (2011). *Öğrenme-öğretme modelleri*. Ankara: Pegem
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Sivas.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: bilim sanat merkezi örneklemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24) 2, 1-14.
- Gözütok, D. F. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Gözütok, D. F. & Karacaoğlu, Ö. C. (2007). Öğretmen Yeterliliklerini Belirleme ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.8-1, 45-58.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Guskey, T. R. (2005). *Evaluating Professional Development*. The USA: Corwin.

- Gürses, A., Doğar, Ç., Özkan, E., Açıkyıldız, M., Bayrak, R. ve Yalçın, M. (2005). Alan öğretmeni yetiştirmede tezsiz yüksek lisans eğitiminin sonuçlarının değerlendirilmesi. *S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 9, SS. 1-10
- Harvey, L. (2001). *Student feedback. A report to the Higher Education Funding Council for England*. Birmingham: University of Central England.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hien, T. (2009). *Towards An Effective Teachers Professional Development In DFLSP-CFL-VNU*. <http://cnx.org/content/m28730/1.1/> adresinden 09.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. New York: Teachers College.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Iqbal, M. Z., Ramzan, M., & Arain, A.A. (2016). Students' feedback: a stimulus reflective practice for professional development of the prospective teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 10(1), 69-79.
- İnce, H. B.(2016). The perceptions of pre-service elt teachers on different modes of peer feedback and its relation to teacher efficacy. Doctoral Thesis.
- Jaworski, B. (2006). "Theory and Practice in Mathematics Teaching Development: Critical Inquiry as a Mode of Learning in Teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education* 9 (2), 87-211.
- Johnson D. & Johnson R. T. (1993). *Cooperative learning and feedback in technology based instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Kangalgil, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Dönüt Kullanımının Öğretmen Boyutuyla Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 384-400

- Kangalgil, M. & Demirhan, G. (2013). Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı tür dönütlerin erişimi ve kalıcılığına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 189-197.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2000). Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (153), 37-49.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kayacan, A., & Razi, S. (2017). Digital self-review and anonymous peer feedback in Turkish high school EFL writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 561-577.
- Kaynak, M. (2017). *Akran dönütü uygulamasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin akran dönütü uygulaması hakkındaki fikirleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knudson, D., & Morrison, C. (2002). *Qualitative analysis of human movement*. Champaign. IL: Human Kinetics.
- Lee, J., Dineen, F., McKendree, J. and Mayes, T. (1999). Vicarious learning: cognitive and linguistic effects of observing peer discussion. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Liamputtong, P. (2013). *Qualitative Research Methods*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Marcelo, C. (2009). Professional development of Teachers: past and future. *Sisifo / Educational Sciences Journal* (8), 5-20.
- Martínez Agudo, J. (2016). What type of feedback do student teachers expect from their school mentors during practicum experience? The case of spanish efl student

- teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.3>
- MEB, (2012). *Dünden Bugüne Hizmet içi eğitim*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayını. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://oyegm.meb.gov.tr/> adresinden 18 Ağustos 2018 tarihinde alınmıştır.
- MEBOTMG, (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim) (2007). <http://otmg.meb.gov.tr/> adresinden 01.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Melville, D.S. (1993) . Video Taping: An Assist For Large Class, *Strategies*, 6(4): 26-28
- Millsom, K. (2016). *Sources of feedback on your teaching*.  
<http://www.eflmagazine.com/sources-of-feedback-on-your-teaching/> sayfasından erişilmiştir.
- Mizell, H. (2010) The Difference Professional Development Makes. *Why Professional Development Matters?* USA: Learning Forward.
- Moore, K. D. (2001). *Öğretim becerileri*. Ankara: Turhan.
- Monthienvichienchai, R. & Melis, E. (2006). Implementing courseware to support learning through real world erroneous examples: Students' perceptions of tertiary courseware and obstacles to implementing effective delivery through VLE. *The Electronic Journal of ELearning* 4(1), 49-58.
- Mirzeoğlu, D.E, Palas, İ., Özcep, C. & Aparslan, S. (2007). Pekiştireç ve Dönüt İle İşlenen Serbest Cimnastik ve Halk Oyunları Ünitelerinin Bilişsel ve Devinişsel Alanlardaki Erişi Düzeylerine Etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 29-36
- Nicol, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies In Higher Education*, 31, 199-218.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Odabaşı, H. F. (2011). *Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Onur, M. & Şanal, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem
- Oral, B. (2000). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özdemir, M. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin kaynağı olarak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı desteği*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Mersin.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139
- Percara, A. (2013). Communication of feedback in an Argentine ELT practicum: Pre-service teachers' perspectives. *International Journal of Education and Research*, 11(1), 1-10.
- Ronayne, M. (2002). Marking and feedback. *SET: Research Information for Teachers*, 2, 8-11.
- Rowe, A. D. & Wood, L. N. (2008). What feedback do students want. Australian Association for Research in Education, International Education Research Conference. Freemantle, Australia.
- Richards, J. C., Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Richards, New York: Cambridge University.
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta:Where do we stand today. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 21-31.

- Salmoni AW, Schmidt RA, Walter CB. (1984). Knowledge of results and motor learning: a review and critical reappraisal. *Psychol Bull.* 95(3):355-86.
- Sands, M. & Özçelik, D. A. (1997). *Okullarda uygulama çalışmaları: Ortaöğretim*. Ankara: YÖK.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. In *Instructional designs for microcomputer courseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, A., (1991). Frequent augmented feedback can degrade learning: evidence and interpretations. *Tutorials in motor neuroscience* (pp. 59-75). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Shute, V. J. (2012). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist*, 18(8), 503.
- Sleeman, D. (1984). An attempt to understand students' understanding of basic algebra. *Cognitive Science*, 8, 387-412.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143-175.
- Tertemiz, N. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem
- Tok, Ş. (2014). *Öğrenme-öğretme strateji ve modelleri*. Ankara: Pegem.
- Topkaya, Z., Yavuz, A. & Erdem, G. (2008). *Yabancı dil eğitimi bölümleri için teoriden pratiğe öğretmenlik uygulaması*. Ankara: Nobel.

- Tunstall, P. & Gipps C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. Pages 389-404.
- Torun, F. P. (2017). *İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarına akran, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlem sonrası verilen geribildirimlerin niteliği ve etkinliği üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Tutkun, Ö. F. & Aksoyalp, Y. (2012). 21. yüzyıl öğretmeni. *Yaşam Boyu Eğitim Dergisi* 12 9 - 14
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Voerman, L., Paulien C. Meijer, Fred A.J. Korthagen & Simons, R.J.(2002). *Teaching and Teacher Education* 3-15-18.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage.
- YÖK. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2018). *Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi*.  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_06/25172143\\_YYnerge.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf)  
adresinden 12/09/2018 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becelerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.



Zhao, H. Ve Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity. *Journal in Multidisciplinary Psychology*. 8, 1-11.

## EK 1. GÖRÜŞME FORMU

**Araştırma Sorusu:** *Öğretmenlik uygulamasında dönüt konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?*

**Bölüm** \_\_\_\_\_ **Tarih ve saat** \_\_\_\_\_

### GİRİŞ

Merhaba, benim adım Gül YILMAZ ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının dönüt uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmanın sonuçlarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin yeni uygulamaların tasarlanmasına katkı sağlayabileceğini umuyorum. Bu nedenle, görüşme kapsamında, uygulama sürecinde sizlerle dönüt uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz, deneyimleriniz ve beklentileriniz hakkında görüşmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleneceklerin tümü bu araştırma için kullanılacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırmanın raporlama sürecinde, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin 20-30 dakika arasında süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

Gül Yılmaz

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: [acelyagyilmaz@gmail.com](mailto:acelyagyilmaz@gmail.com)

## GÖRÜŞME SORULARI

### Görüşülen Öğretmen Adayı:

### Adayın Bölümü:

1. Öğretmenlik Uygulama Sürecinin (ÖÜS) mesleki gelişiminize ne tür katkıları oldu?  
Bu katkılar en çok hangi açılardan gerçekleşti?
2. Bildiğiniz gibi ÖÜS’de pek çok unsur önemli ve etkilidir. Bu süreçte “dönüt” kavramı sizin için neyi ifade etmektedir?
3. ÖÜS üzerine detaylı düşünüldüğünde, sizce;
  - a. Öğrencilerden gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz)
  - b. Grup arkadaşlarınızdan (akran) gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz)
  - c. Uygulama öğretmeninizden gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz)
  - d. Uygulama öğretim elemanından (danışman) gelen dönüte ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Olumlu ya da olumsuz)
  - e. Sizin bu dönüt kaynakları içinde en çok tercih ettiğiniz ya da ettikleriniz hangileridir? Niçin?
  - f. Aldığınız dönüt sonrası ne tür bir strateji izliyorsunuz?

g. ÖUS’de bu kaynaklardan gelen dönüt mesleki gelişiminiz anlamında size göre yeterli midir? Yeterli değil ise bu kaynaklardan beklentileriniz nelerdir?

4. ÖUS’nde bu çeşitli dönüt kaynaklarından gelen “dönüt türleri” konusunda görüşlerinizi almak isterim.

a. Bu süreçte daha çok ne tür dönütler almaktasınız? (yazılı, sözlü ya da diğer...)

b. Sizin bu dönüt türleri içinde en çok tercih ettiğiniz ya da ettikleriniz hangileri? Niçin?

5. ÖUS’nde deneyimlediğiniz dönüt uygulamalarına 5 üzerinden puan vermeniz istenildiğinde, bu puan kaç olurdu? Neden?

6. Son olarak ÖUS’ne yönelik görüşleriniz nelerdir?

Zaman ayırdığınız için ve katkılarınız için teşekkür ederim.

## EK 2. ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/06/2018-E.89477



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18/04/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 63666 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Gül YILMAZ'ın**, Prof.Dr.Melek ÇAKMAK'ın danışmanlığında yürüttüğü *"Mesleki Gelişim Bağlamında Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Dönüt Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **05.06.2018** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Alper CEYLAN  
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2018-240

Ek:1 Liste



Ankara  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Ayfer Çekmez  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

### EK 3. ÖRNEK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMI

#### İngilizce Öğretmenliği

| 1.Yarıyıl |                                           |    |   |    |    | 2.Yarıyıl |                                      |    |   |    |    |
|-----------|-------------------------------------------|----|---|----|----|-----------|--------------------------------------|----|---|----|----|
|           |                                           |    |   |    |    |           |                                      |    |   |    |    |
| ME        | Eğitime Giriş                             | 2  | 0 | 2  | 3  | ME        | Eğitim Psikolojisi                   | 2  | 0 | 2  | 3  |
| ME        | Eğitim Sosyolojisi                        | 2  | 0 | 2  | 3  | ME        | Eğitim Felsefesi                     | 2  | 0 | 2  | 3  |
| GK        | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1      | 2  | 0 | 2  | 3  | GK        | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2 | 2  | 0 | 2  | 3  |
| GK        | Yabancı Dil 1                             | 2  | 0 | 2  | 3  | GK        | Yabancı Dil 2                        | 2  | 0 | 2  | 3  |
| GK        | Türk Dili 1                               | 3  | 0 | 3  | 5  | GK        | Türk Dili 2                          | 3  | 0 | 3  | 5  |
| GK        | Bilişim Teknolojileri                     | 3  | 0 | 3  | 5  | AE        | Okuma Becerileri 2                   | 2  | 0 | 2  | 2  |
| AE        | Okuma Becerileri 1                        | 2  | 0 | 2  | 2  | AE        | Yazma Becerileri 2                   | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE        | Yazma Becerileri 1                        | 2  | 0 | 2  | 2  | AE        | Dinleme ve Sesletim 2                | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE        | Dinleme ve Sesletim 1                     | 2  | 0 | 2  | 2  | AE        | Sözlü İletişim Becerileri 2          | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE        | Sözlü İletişim Becerileri 1               | 2  | 0 | 2  | 2  | AE        | İngilizcenin Yapısı                  | 2  | 0 | 2  | 2  |
| Toplam    |                                           | 22 | 0 | 22 | 30 | Toplam    |                                      | 21 | 0 | 21 | 30 |
| 3.Yarıyıl |                                           |    |   |    |    | 4.Yarıyıl |                                      |    |   |    |    |
|           |                                           |    |   |    |    |           |                                      |    |   |    |    |
| ME        | Öğretim Teknolojileri                     | 2  | 0 | 2  | 3  | ME        | Türk Eğitim Tarihi                   | 2  | 0 | 2  | 3  |
| ME        | Öğretim İlke ve Yöntemleri                | 2  | 0 | 2  | 3  | ME        | Eğitimde Araştırma Yöntemleri        | 2  | 0 | 2  | 3  |
| ME        | Seçmeli 1                                 | 2  | 0 | 2  | 4  | ME        | Seçmeli 2                            | 2  | 0 | 2  | 4  |
| GK        | Seçmeli 1                                 | 2  | 0 | 2  | 3  | GK        | Seçmeli 2                            | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE        | Seçmeli 1                                 | 2  | 0 | 2  | 4  | AE        | Seçmeli 2                            | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE        | İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları | 2  | 0 | 2  | 3  | AE        | İngilizce Öğretim Programları        | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE        | İngiliz Edebiyatı 1                       | 2  | 0 | 2  | 4  | AE        | İngiliz Edebiyatı 2                  | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE        | Dilbilimi 1                               | 2  | 0 | 2  | 3  | AE        | Dilbilimi2                           | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE        | Eleştirel Okuma ve Yazma                  | 2  | 0 | 2  | 3  | AE        | Dil Edinimi                          | 2  | 0 | 2  | 3  |
| Toplam    |                                           | 18 | 0 | 18 | 30 | Toplam    |                                      | 18 | 0 | 18 | 30 |

### 5.Yarıyıl

| MB     | Sınıf Yönetimi                         | 2  | 0 | 2  | 3  |
|--------|----------------------------------------|----|---|----|----|
| MB     | Eğitimde Ahlak ve Etik                 | 2  | 0 | 2  | 3  |
| MB     | Seçmeli 3                              | 2  | 0 | 2  | 4  |
| GR     | Seçmeli 3                              | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE     | Seçmeli 3                              | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE     | Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1       | 3  | 0 | 3  | 5  |
| AE     | İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1 | 3  | 0 | 3  | 5  |
| AE     | Dil ve Edebiyat Öğretimi 1             | 2  | 0 | 2  | 3  |
| Toplam |                                        | 18 | 0 | 18 | 30 |

### 6.Yarıyıl

| MB     | Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme        | 2  | 0 | 2  | 3  |
|--------|----------------------------------------|----|---|----|----|
| MB     | Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi   | 2  | 0 | 2  | 3  |
| MB     | Seçmeli 4                              | 2  | 0 | 2  | 4  |
| GR     | Seçmeli 4                              | 2  | 0 | 2  | 3  |
| AE     | Seçmeli 4                              | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE     | Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 2       | 3  | 0 | 3  | 5  |
| AE     | İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2 | 3  | 0 | 3  | 5  |
| AE     | Dil ve Edebiyat Öğretimi 2             | 2  | 0 | 2  | 3  |
| Toplam |                                        | 18 | 0 | 18 | 30 |

### 7.Yarıyıl

| MB     | Öğretmenlik Uygulaması 1                      | 2  | 6 | 5  | 10 |
|--------|-----------------------------------------------|----|---|----|----|
| MB     | Özel Eğitim ve Kaynaştırma                    | 2  | 0 | 2  | 3  |
| MB     | Seçmeli 5                                     | 2  | 0 | 2  | 4  |
| GR     | Topluma Hizmet Uygulamaları                   | 1  | 2 | 2  | 3  |
| AE     | Seçmeli 5                                     | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE     | İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme | 3  | 0 | 3  | 3  |
| AE     | Çeviri                                        | 3  | 0 | 3  | 3  |
| Toplam |                                               | 15 | 8 | 19 | 30 |

### 8.Yarıyıl

| MB     | Öğretmenlik Uygulaması 2              | 2  | 6 | 5  | 15 |
|--------|---------------------------------------|----|---|----|----|
| MB     | Okullarda Rehberlik                   | 2  | 0 | 2  | 3  |
| MB     | Seçmeli 6                             | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE     | Seçmeli 6                             | 2  | 0 | 2  | 4  |
| AE     | İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama | 3  | 0 | 3  | 4  |
| Toplam |                                       | 11 | 6 | 14 | 30 |

|                   | Genel Toplam | T   | U  | K   | AKTS | SAAT | YÜZDE |
|-------------------|--------------|-----|----|-----|------|------|-------|
| MB Meslek Bilgisi |              | 44  | 12 | 50  | 91   | 56   | 34    |
| GR Genel Kültür   |              | 26  | 2  | 27  | 42   | 28   | 18    |
| AE Alan Eğitimi   |              | 71  | 0  | 71  | 107  | 71   | 48    |
|                   |              |     |    |     |      |      |       |
| Toplam            |              | 141 | 14 | 148 | 240  | 155  | 100   |



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*