

## **Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II Dersine İlişkin Görüşleri**

*Funda Eryılmaz Ballı<sup>1</sup>, Merve Müldür<sup>2</sup> & Ayşegül Büyükkarcı<sup>3</sup>*

**Özet:** Eğitimde odak noktasının “öğrenmeyi öğrenmek” olduğu yirmi birinci yüzyılda öğretmen eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Öğretmenlik uygulaması da bu eğitimin en önemli basamaklarından biridir. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Öğretmenlik Uygulaması II dersi hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmektir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon sertifikası eğitimi alan 20 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına dönem sonunda açık uçlu sorular yöneltilmiş, araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tümevarımsal içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik dersi II hakkındaki görüşleri olumlu gözlem ve tecrübeler, güçlükler, katkılar ve beklentiler olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, kendi uygulamaları, okuldaki öğrenciler, idare, uygulama öğretmeni dışındaki öğretmenlere ve formasyon eğitimi sürecine ilişkin olarak hem olumlu gözlem ve tecrübelerinin olduğu hem de bu hususlarda birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik Uygulaması, Aday Öğretmen, Pedagojik Formasyon Eğitimi

**DOI:** 10.29329/mjer.2018.153.16

### **Opinions of Prospective Teachers Have Pedagogical Formation Education About Teaching Practice II Course**

**Abstract:** Since the focal point in education is “learning how to learn,” teacher training is becoming increasingly important in the twenty first century. Teaching practice is one of the most important steps of that training. The aim of this research is to determine the opinions and evaluations of prospective teachers who are enrolled in a teacher licensing program about a Teaching Practice II course delivered through faculty-school cooperation. The research was carried out in the Spring semester of 2016-2017 academic year with 20 prospective teachers who were being trained in a teacher licensing program at Süleyman Demirel University Faculty of Education. At the end of the semester, open-ended questions were directed to these prospective teachers and the data were obtained through semi-structured interviews. The data were then analyzed by inductive content analysis, which is a qualitative research method. Based on the analysis of the obtained data, the opinions of the prospective teachers

---

<sup>1</sup> Res. Assist., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Educational Sciences, Isparta / Turkey

**İrtibat Yazarı:** fundaballi@sdu.edu.tr

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Süleyman Demirel University, Faculty Of Education, Turkish And Social Sciences Education, Isparta / Turkey

<sup>3</sup> Res. Assist., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Basic Education, Isparta / Turkey

were grouped into four categories as positive observation and experiences, difficulties, contributions, and anticipations. Evaluated as a whole, the results revealed that the prospective teachers have both positive and negative observations and experiences regarding the course instructor, mentor teacher, their own practices, the students in the practice school, the administrators, the teachers other than their mentor teachers, and the licensing process.

Key words: Teaching Practice, Prospective Teachers, Pedagogical Formation Education

## GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl, bilgide eş benzeri görülmemiş bir büyüme ve hızlı değişim zamanıdır. Bu bilgi ekonomisinde gelişmek için, bireyler ve topluluklar sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeli, bilgilerini yeni bağlamlarda uygulamaya geçirmeli, mevcut bilgi ve düşünce biçimlerini güncellemeli ve en önemlisi bu bilgileri akıllıca değerlendirmelidirler. Bilginin bu derece önem taşıdığı günümüzde öğrenme içeriği her zaman önemlidir, ancak öğrenmeyi öğrenmek de eşit derecede önem kazanmıştır (James & McCormick, 2009). Bu noktada en önemli görev yirmi birinci yüzyıl öğretmenlerine düşmektedir. Öğretimin kalitesini arttırmada öğrenci ve öğretim programından daha fazla etkiye sahip olan öğretmenlerin bu anlamda etkin olabilmesi için genel kültür ve alan bilgisi yanında öğretmenlik mesleği bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Özkan, 2012).

Ülkemizde eğitim fakültelerinin hali hazırdaki mezun ve öğrencilerinin yanı sıra, gerekli koşulları sağlamak kaydıyla farklı fakültelelere mensup öğrenci ya da mezunlar yine eğitim fakültelerince açılan öğretmenlik sertifika programları yoluyla öğretmenlik mesleğine yönelik dersler almaktadır (Erden, 1995).

Gerek yirminci gerekse yirmi birinci yüzyılda öğretmen etkililiği ve öğretmenlerin bilgi kaynaklarına yönelik çalışmalarda (Clarke & Hollingsworth, 2002; Edwards & Ogden, 1998; Tamir, 1991; Tang, 2003) öğretmenin branşına dair bilgisinin yanında pedagojik bilgisinin de önemi vurgulanmıştır ve bu bilgilerin ancak uygulama ile geliştirildiği belirtilmiştir (Ben-Peretz, 2011). Yani okul deneyiminin öğretmen yetiştirme programının en önemli unsuru olduğuna dair genel bir mutabakatın mevcut olduğu söylenebilir (Glickman & Bey, 1990; McIntyre, Byrd, & Fox, 1996'dan aktaran Beck & Kosik, 2002; Tabachnick & Zeichner, 1984). Formasyon eğitiminin önemi konusunda genel anlamda ortak bir görüş bulunurken, yapısı, zamanlaması ve uygulanması konusunda farklılıklar mevcuttur (Wright, 1999). Öğretmen eğitimi için "en uygun" şeklinde tanımlanan bir program bulunmamakla beraber konuya ilişkin genel görüş teori ve pratiğin (uygulama) beraber yürümesi gerektiği şeklindedir (Lewis, 2007).

Formasyon eğitimi öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir parçası olarak sosyal, psikolojik, kişisel, bağlamsal ve mesleki gereklilikleri dikkate alan sürekli ve sistematik bir süreçtir (Bolzan, Isaia

& Maciel, 2013). Bu sürecin etkili olabilmesi için verilen eğitim sadece teorik manada öğretim organizasyonunu ve sonuçlarını düşünmek ve tartışmakla sınırlandırılmamalı, öğretmen adayları öğrendiklerini farklı bağlamlara aktarabilmelidir. Bu da ancak öğretimde karşılaşılan sorunlarla yüzleşmek ve onları anlamak, müfredatları analiz etmek, eğitimde kullanılan materyallerin etkisinin farkına varmak, mevcut yapılar içinde sosyalleşmek, değişimi deneyimlemek, paydaşlarıyla beraber farklı öğrenme ve öğretme yollarına yönelmek gibi yaşantıları içeren okul deneyimini yaşamakla gerçekleşecektir (Bolzan vd., 2013). Okul deneyimi, aday öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeylerini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini tespit etmesine; öğrenme-öğretme süreçlerini bireysel farklılıklara göre planlayabilmesine ve bu süreçlerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapabilmesine katkıda bulunur (Görgen, Çokçalışkan & Korkut, 2013). Değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesine, etkili iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar. Disiplinler arası ilişkilendirmeler ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Materyal ve ders dışı etkinlik hazırlama becerilerine katkıda bulunur. Öğretmenlerin sahip olduğu yasal hakların, kurumlar arasında yapılan yazışmaların nasıl gerçekleştirildiğinin, veli-öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yapısının öğrenilmesine fırsat verir (Sarıtaş, 2007). Bunun yanında öğrenciye verilmesi gereken rehberlik hizmeti, ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerini nasıl kullanacağı, amaç ve kazanımlara uygun plan oluşturulması gibi konuları somutlaştırır. Öğrencilerin gelişimlerini izleme yol ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesini, olumsuz öğrenci davranışlarını engelleme yöntemlerinin öğrenilmesini ve sınıf yönetiminde etkililiği artırma hakkında yaşanmışlıklar sahibi olunmasını sağlar (Aslan & Sağlam, 2018) . Aday öğretmen zamanı etkili kullanmayı ve bunun önemini kavrar. Her öğrencinin başarılı olduğu alanları keşfetme becerisinin geliştirilmesini sağlar. Öğretmen yeterlilikleri hakkında öz değerlendirme yapılmasını sağlar (Görgen vd., 2013). Ayrıca öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının toplumsal ve kültürel farklılıkların farkına varmaları ve bu konuda duyarlık sahibi olmaları ve hatta bu tür konularda yaşayacakları olası sorunlar ve çözümler hakkında fikir sahibi olmaları açısından önemlidir (Walters, Garii & Walters, 2009).

Kaliteli öğretimin gerekliliği göz önüne alındığında bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri büyük bir öneme sahiptir (Thomson, Turner & Nietfeld, 2012). Öğretmen adayları, formasyon programlarına başlamadan önce, öğretmenliğe karşı bazı inanç ve düşüncelere sahip olabilirler ve bu inanç ve düşünceler ilerde onların ders işleyişinden, olay ve durumlara müdahalelerine, öğrencilere yaklaşımları ve öğrencilere karşı tutumlarından öğretmenlik hayatlarındaki prensiplerine kadar bir çok şeyi etkileyebilir (Bernstein, Herman & Lysniak, 2013; Doolittle, Dodds, & Placek, 1993; Tabacnick & Zeichner, 1984). Öğretmen adaylarının kendi faaliyetini analiz etmeleri ve yorumlamaları için uygun koşulları sağlayan formasyon eğitim süreci öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini anlamlandırarak bir araya getirebilecekleri ve öğrendiklerine yenilerini ekleyebilecekleri fırsatlar sunar. Bu bağlamda öğretmen adayları öğretmenlik

uygulanmasında yaşadıkları deneyimler yoluyla kendi faaliyetlerini analiz etme ve yorumlama ve hatta tercihleri hakkında düşünme fırsatı elde ederler (Bolzan vd., 2013).

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algı ve beklentileri, okul deneyimi sürecinde, özellikle uygulama öğretmenleri ve danışmanlarıyla kurdukları etkileşime bağlı olarak değişebilir (Sağ, 2014). Beck ve Kosnik (2002) uygulama öğretim elemanından psikolojik destek, uygulama öğretim elemanı ile meslektaş ilişkisi, uygulama öğretim elemanı ile işbirliği, öğretim içeriği ve yöntemde esneklik, uygulama öğretim elemanından geri dönüt, uygulama süresince sıkı ama aşırı olmayan iş yükü gibi değişkenlerin formasyon eğitiminin kalitesini etkileyen bazı faktörler olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlik uygulaması ülkemiz eğitim fakültelerinde 1998 yılından itibaren uygulanmakta olup uygulamanın nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi uygulama öğretmeninin, öğretim elemanının, öğretmen adayının, uygulama okul müdürünün iş birliği içerisinde çalışması ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesine bağlıdır (YÖK, 1998). Bu süreçte pek çok kişi görev almakla birlikte sürecin en temel unsuru öğretmenlik mesleği hakkında tecrübe kazanması gereken öğretmen adaydır. Bu süreç içerisinde öğretmen adayının etkileşim içerisinde olduğu tüm bireylerin (öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, okul idaresi, öğrenciler) tutum ve davranışları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenince verilen dönütler, öğretmen adayının kendi tecrübeleri gibi pek çok unsur öğretmenlik mesleğine bakış açısını etkileyebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar uygulama sürecindeki unsurların öğrenci algularını etkilediğini ortaya koymaktadır. Beck ve Kosnik (2002), öğretmen adaylarına göre uygulama öğretim elemanının psikolojik desteği, iş birliği ve geri bildirim, öğretim içeriği ve yönteminde esneklik tanınması gibi unsurların eğitim kalitelerini etkilediğini tespit etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersi süresince sınıf yönetimi, planlama (Koç & Yıldız, 2012); idare ve uygulama öğretmeni tutumu (Aktağ, 2011), öğretmen fakülte-okul iş birliği, uygulama süresi (Nayır & Çınkır, 2015), öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı, adaylar arası ilişki (Çetintaş & Genç, 2005) gibi konularda birtakım sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan sınırlı sayıda olanının (Biber & Tuna, 2015; Kılınç, Kılcan & Çepni, 2018; Nayır & Çınkır, 2015; Tepeli & Caner, 2014) pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Öğretmenlik Uygulaması II dersi hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmektir.

## YÖNTEM

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersi hakkındaki görüş ve değerlendirmelerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun

derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışması araştırmacının bir durum hakkında mülakat, gözlem gibi bilgi kaynaklarından yararlanarak bilgi topladığı ve durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yöntemdir (Creswell, 2016). Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama ve veri analizi sürecinde uygulanan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmaya farklı branşlarda öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi kapsamında öğretmenlik uygulaması dersini alarak uygulamayı on dört hafta boyunca eksiksiz takip eden öğretmen adayları dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının 5'i görsel sanatlar, 4'ü İngilizce, 7'si tarih ve 4'ü de sağlık bilimleri bölümünde öğrenim görmüştür. Öğretmen adaylarının 10'u erkek, 10'u kadındır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma kapsamında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşmelerin temel amacı, katılımcıların çalışma konusuna ilişkin sahip oldukları bakış açıları, yargı ve anlayışlarını kendi kelimeleri ile açıklayabilecekleri bir çatı sunmaktır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş veya görüşme esnasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir yöntemdir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgım, 2013). Bu çerçevede görüşme öncesinde katılımcılara yöneltilecek açık uçlu sorular belirlenmiş; katılımcılardan uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, öğrenciler, uygulama okulu idaresi, kendi uygulamalarını, uygulama süresini değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşmeler esnasında ortaya çıkan hususlara yönelik sorular da katılımcılara yöneltmiştir. Veri toplama sürecinde her katılımcıyla yaklaşık 20-25 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen veriler, Ö1, Ö2, ... Ö20 olarak kodlanmıştır. Kayıt altına alınan veriler olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra veri analizine geçilmiştir.

### **Veri Analizi**

Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır. Tümevarımsal içerik analizinde araştırmacı nitel veriyi düzenledikten sonra açık kodlama, kategoriler yaratma aşamalarını izler. Kategoriler oluşturulduktan sonra bu kategorileri geniş başlıklar altında toplamaya çalışır (Seggie & Bayyurt, 2015). Araştırmanın verileri analiz edilirken söz konusu aşamalar takip edilmiştir. Bu

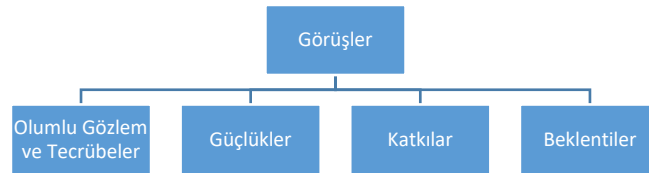
araştırmada tümevarımsal içerik analizi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından birkaç defa okunup tekrar tekrar incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından önemli görülen ifadeler tespit edilmiş, öncelikle kodlar ardından alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda önemli olan hususlardan biri de araştırmacının güvenilirliğinin sağlanmasıdır. Lincoln ve Guba (1981) nitel araştırmalar için güvenilirlik anlamına gelen “inandırıcılık” kavramının kullanımının daha doğru olacağını ifade etmiştir (Akt. Güler vd., 2013). Bu bağlamda inandırıcılık (iç geçerlik yerine), transfer edilebilirlik (dış geçerlik yerine), değişmezlik / tutarlık (iç güvenilirlik yerine) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik yerine) olmak üzere dört prensip belirlemişlerdir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen'dan aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacı, uzman görüşü, amaçlı örnekleme, katılımcı teyidi gibi stratejiler aracılığıyla bu prensipleri sağlayabilmektedir (Creswell, 2016; Güler vd., 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmacının güvenilirliğini artırmak için belirtildiği gibi veriler, iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve araştırmacıların analizleri birbiriyle karşılaştırılarak mutabakata varılmaya çalışılmıştır. Uzlaşılabilen konularda uzman bir kişinin görüşü alınarak analiz süreci tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmaya farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının katılmasının da araştırmada güvenilirliği artırmaya katkısının olduğu söylenebilir. Araştırmada katılımcı teyidi de uygulanmış, mülakat yapılan kişilerden bazılarıyla görüşülerek onlardan geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Ayrıca inandırıcılığı artırmak adına neredeyse tüm katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde tümevarımsal içerik analizi sonucunda elde edilen veriler düzenlenerek tablolar hâlinde sunulmuş ve ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersi hakkındaki görüşlerinin dört ana tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan ana temalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil -1.Öğretmen görüşlerine göre oluşan temalar

Şekil 1’de belirtilen temalar doğrultusunda ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve alt başlıklar hâlinde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Tablolara ilişkin yorumlar yapılmış ve öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerine ilişkin ana temalar

Kategori (Ana tema)	f
Olumlu Gözlem ve Tecrübeler	208
Güçlükler	128
Katkılar	43
Beklentiler	36
Toplam	415

Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersi ile ilgili daha çok olumlu tecrübelerinin olduğu dikkati çekmektedir. Bu ana temayı, sırasıyla güçlükler, katkılar ve beklentiler takip etmektedir. Söz konusu ana temalar doğrultusunda ortaya çıkan alt temalar, kodlar ve öğretmen adaylarının görüşleri alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

### **Olumlu Gözlem ve Tecrübeler**

Olumlu Gözlem ve Tecrübeler ana teması altında altı alt temaya ve toplamda 208 koda ulaşılmıştır. Bu alt temalar ve alt temalara ilişkin kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Olumlu Gözlem ve Tecrübeler

Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretim Elemanı Kaynaklı	Öğretim elemanının öğretmen adayına karşı oldukça ilgili olması	18
	Öğretim elemanının öğretmen adayının hata ve eksikliklerine yönelik geribildirim vermesi	17
	Öğretim elemanının ihtiyaç hâlinde her an ulaşılabilir olması	12
	Öğretim elemanının öğretmen adayına tavsiyelerde bulunması ve onları yönlendirmesi	8
	Öğretim elemanının her hafta uygulamaları değerlendirmesi	3
	Öğretim elemanının öğretmen adayını motive etmesi	2
	Öğretim elemanının öğretmen adayına model olması	1
	Öğretim elemanının tüm öğretmen adaylarına eşit davranması	1
Toplam		62
Uygulama Öğretmeni Kaynaklı	Uygulama öğretmenin öğretmen adayının eksiklerine ve hatalarına yönelik geribildirim vermesi	11
	Uygulama öğretmenin öğretmen adayına karşı ilgili olması	10
	Uygulama öğretmenin kendi tecrübelerinden hareketle öğretmen adayına tavsiyeler vermesi	7
	Uygulama öğretmenin öğretmen adayına sorumluluk vermesi (sınıfı ona bırakma - sınav sorusu yazdırma okutma vb)	6
	Uygulama öğretmenin mesleki alan bilgisi ve tecrübesiyle öğretmen adayına model olması	6
	Uygulama öğretmenin öğrencilere karşı sakin, sıcakkanlı ve hoşgörülü olması	4
	Uygulama öğretmenin öğretmen adayına karşı sıcakkanlı olması	3
	Uygulama öğretmenin öğretmen adayını motive etmesi	3
Uygulama öğretmenin ulaşılabilir olması	2	

	Uygulama öğretmenin öğretmen adayını okulun genel işleyişiyle ilgili bilgilendirmesi	2
	Toplam	54
Kendi Uygulamaları Kaynaklı	Öğretmen adayının öğrencilerle iletişimin iyi olması	10
	Öğretmen adayının alan bilgisinin yeterli olması	8
	Öğretmen adayının farklı yöntem ve teknikler kullanması	7
	Öğretmen adayının planlama becerisinin iyi olması	6
	Öğretmen adayının sınıf yönetiminin iyi olması	5
	Toplam	36
Öğrenci Kaynaklı	Öğrencilerin öğretmen adayına karşı sıcakkanlı olması	9
	Öğrencilerin öğretmen adayına karşı saygılı olması	6
	Öğrencilerin öğrenmeye hevesli, istekli olması	6
	Öğrencilerin öğretmen adayını öğretmenleri olarak görmeleri	3
	Toplam	24
İdare Kaynaklı	İdarenin öğretmen adayına karşı ilgili ve sıcakkanlı olması	11
	İdarenin öğretmen adayının sorunlarına her koşulda çözüm üretip destek olması	6
	İdarenin öğretmen adayına öğretmen gözüyle bakması	1
	İdarenin disiplinli olması	1
	Toplam	19
Diğer Öğretmenler Kaynaklı	Diğer öğretmenlerin öğretmen adayına karşı sıcakkanlı ve ilgili olması	6
	Diğer öğretmenlerin öğretmen adayına meslektaşymış gibi davranması	4
	Diğer öğretmenlerin mesleğe yönelik tecrübelerini öğretmen adayı ile paylaşması ve öğretmen adayına tavsiyelerde bulunması	3
	Toplam	13
	TOPLAM	208

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları olumlu gözlem ve tecrübelerle ilişkin olarak en çok öğretim elemanı (f=62) ve uygulama öğretmeni (f=54) ile ilgili görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının daha çok öğretim elemanın ve uygulama öğretmenin kendileri ile ilgilenmesi, hata ve eksiklerine yönelik geri bildirimde bulunarak tavsiyelerde bulunması ve yönlendirmesi; öğretim elemanının ihtiyaç hâlinde ulaşılabilir olması ve uygulama öğretmenin de kendilerine sorumluluk verip model olması hususlarında olumlu gözlem ve tecrübelerle sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları, öğrencilerle iletişimlerinin iyi olması, alan bilgilerinin yeterli olması gibi konularda görüşler bildirerek kendi uygulamaları; öğrencilerin kendilerine karşı sıcakkanlı ve saygılı olması gibi konularda görüş belirterek öğrenciler hakkında da olumlu gözlem ve tecrübeleri olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca diğer alt temalarda ortaya çıkan kodlara kıyasla daha az kod oluşmakla birlikte öğretmen adayları okul idaresinin ve diğer öğretmenlerin kendilerine karşı sıcakkanlı ve ilgili olduğunu, idarenin her koşulda sorunlarına çözüm ürettiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları olumlu gözlem ve tecrübelerle ilişkin görüşleri şu şekildedir:



“Danışman hocam öğrenci nasıl eğitilmeli, bir öğretmen adayı nasıl ders anlatmalı, ne yapmalı, ne etmeli, bunlar hakkında detaylı bilgi veriyor. Biz ne yazık ki formasyon derslerinde geçen dönem yeterli bilgi alamadık. Üç aya kısıtlanmış olduğum için. Bunları da uygulayamadık. Hani birçok teknik var ve biz bu teknikleri slaytlarda gördük bıraktık. Böyle pratiğe dökemediğimiz için danışman hocamızdan uyarılar aldık. Düz anlatım kullanmak yerine bu derste şunu yapabilirsin, şunda bunu gibi. Oldukça ilgiliydi. Yani şöyle söyleyeyim dersi dinledikten sonra keşke şöyle yapsaydın, biraz da şöyle yap şeklinde bilgileri verdi bana... Bir stajyer öğrenci açısından danışman hocam idol olarak alınabilecek bir öğretmen. Yani bu öğretmen gibi bir öğretmen olmak istiyorum denebilecek bir öğretmen. Yapısı, öğrenciye bakış açısı, ilgisi benim hoşuma gitti.” (Ö8, Öğretim elemanı kaynaklı)

“...ders planı hazırladığımız zamanlar bize mesela eksik bir şey gördüğüm zaman şunu da araştır, öğrenciler illa ki bunu sana soracaktır, hazırlıksız yakalanma diyordu. Mesela bir konu anlattığım zaman şunu da kat ki öğrencilerin ilgisini çeker diyordu. Dersten sonra hani atıyorum şurayı eksik anlattın, şunu söyle yapmalıydın gibi şeyler... Teşekkür ediyordu zaten. Her konu anlattığımız zaman gerçekten çok eğlenceli bir ders oldu. Gerçekten ben de eğlendim diyip teşekkür ediyordu. Bana yani yer yer eksikliklerimi de söylüyordu. Şunu şöyle yapsan daha iyi olur aslında diye söylüyordu... Öğretmen çok sıcakkanlı ben çok seviyorum ya. Kendisinden gerçekten çok şey öğrendim. Onun çok etkisi var zaten öğretmenliğe yönelmemde. Aşkla yapıyor gerçekten işini. Bunu görünce yani zaten otomatik olarak yöneliyorum bu işe. Seni güdüliyorum yani.” (Ö1, Uygulama öğretmeni kaynaklı)

“Çok az uygulama imkânı bulduğumuz bu kısa sürede ben kendimi iyi olarak görüyorum. Çocukların, öğrencilerin nasıl öğrenebileceği hakkında biraz bilgi edindim. Biraz da kendi araştırmaları oldu. Bunları uygulamaya çalıştım. Farklı yöntemleri kullanma fırsatım oldu. Bunlardan da olumlu neticeler aldığımı düşünüyorum. Kendi alanıma da hâkimim, bu da bir özgüven veriyor insana. (Ö2, Kendi uygulamaları kaynaklı)

“Öğrenciler dersi seviyorlar, sevmeme konusunda bir sıkıntı yok. Saygılılar da. Sıkıntı yoktu sınıflarda. Hiç susturmaktır; şudur budur uğraştığımı hatırlamıyorum. ... Ama derse katılımları gerçekten çok çok çok iyiydi. ... Etkinlik yaparken de çok katılımcılar. Orada hani böyle kendimi enerjik hissediyordum açıkçası derse girerken de çıkarken de.” (Ö19, Öğrenci kaynaklı)

“Müdür ve müdür yardımcısı çok iyiydi. Çok yardımcı oluyorlardı bize. Bayağı ne sorsak neye ihtiyacımız olsa koşuşturuyorlardı.” (Ö12, İdare kaynaklı)

“Birçok arkadaşım anlatıyor öğretmenler odasında oturamazken ben çoğu zaman öğretmenler odasında vakit geçirdim. Diğer branş hocalarıyla da gayet iyi sohbetlerim oldu, bilgi alışverişim oldu. Tavsiyelerde bulundular. Okulun yönetimini daha hızlı kavramamı sağladılar.” (Ö13, diğer öğretmenler kaynaklı)

## Güçlükler

Güçlükler ana teması altında yedi alt temaya ve toplamda 128koda ulaşılmıştır. Bu alt temalar ve alt temalara ilişkin kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Güçlükler

Alt Temalar	Kodlar	f
Uygulama Öğretmeni Kaynaklı	Uygulama öğretmenin öğretmen adayına verdiği geri bildirimlerin yetersizliği	8
	Uygulama öğretmenin öğrencilerle iletişim sorunları yaşaması (sert olması - ders dışı iletişiminin olmaması)	7
	Uygulama öğretmenin öğretmen adayına sorumlulukları dışında görevler yüklemesi	6
	Uygulama öğretmenin mesleki gereklilikleri yerine getirmemesi	6
	Uygulama öğretmenin öğrencilerle iletişim, yöntem ve teknik gibi konularda öğretmen adayına sınırlamalar getirmesi	4
	Uygulama öğretmenin mesleki bıkkınlık hissini olması	4
	Uygulama öğretmenin öğretmen adayları arasında ayrımcılık yapması	1
	Uygulama öğretmenin öğretim elemanının arkasından dedikodu yapması	1
Toplam	37	
Öğrenci Kaynaklı	Öğrencilerin gayretsiz ve amaçsız olması	8
	Çok değişken öğrenci profilinin olması	7
	Saygısız öğrencilerin olması	7
	Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olması	4
	Öğrencilerin derslere hazırlıksız gelmesi	4
Toplam	30	
Diğer Öğretmenler Kaynaklı	Öğretmenlerin öğrenciler hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunması	7
	Öğretmenlerin meslekî bıkkınlık hissini olması	6
	Öğretmenlerin öğretmen adayını öğretmen yerine koymaması, onlarla iletişim kurmaması	5
	Öğretmenler arasında gruplaşmaların olması	4
Toplam	22	
Kendi Uygulamaları Kaynaklı	Öğretmen adayının sınıf yönetiminin zayıf olması	6
	Öğretmen adayının yöntem ve teknik bilgisinin zayıf olması	6
	Öğretmen adayının planlamada sıkıntı yaşaması - yeterli bilgisinin olmaması	6
	Öğretmen adayının alan bilgisinin yetersiz olması	3
	Öğretmen adayının öğrencilerle iletişim sıkıntısı yaşaması	1
Toplam	22	
Formasyon Eğitimi Süreci Kaynaklı	Formasyon eğitiminin niteliksiz olması	4
	Formasyon kılavuzunun yetersiz olması	4
Toplam	8	
İdare Kaynaklı	İdarenin öğrencilere sert davranması	3
	İdarenin ideolojik yaklaşımlarla öğrencileri yönlendirmesi	3
	Toplam	6
Öğretim	Öğretim elemanının öğretmen adayına geribildirimleri geç vermesi	2

Elemanı Kaynaklı	Öğretim elemanının öğretmen adayını çok eleştirip heves kırması	1
	Toplam	3
	TOPLAM	128

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin olarak en çok uygulama öğretmeni (f=37) ve öğrenciler (f=30) ile ilgili görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının; uygulama öğretmeni ile ilgili olarak öğretmen adayına yeteri kadar geri bildirim vermemesi ve sorumlulukları dışında görevler yüklemesi, uygulama öğretmenin mesleki gereklilikleri yerine getirmemesi, öğrencilerle iletişim sorunları yaşaması gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenci kaynaklı sorunları incelendiğinde de bu sorunların öğrencilerin gayretsiz ve amaçsız olması, okullarda çok değişken bir öğrenci profilinin olması, öğrencilerin saygısız olması gibi hususlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmen adayları; öğrenciler hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmaları, meslekî bıkkınlık hissine sahip olmaları yönünden okuldaki öğretmenleri; sınıf yönetimi, yöntem ve teknik bilgisi, planlama gibi konularda eksikliklerinin olduğunu belirterek kendi uygulamalarını eleştirmişlerdir. Ayrıca formasyon eğitiminin niteliksiz olması, idarecilerin ideolojik yaklaşımlarla öğrencileri yönlendirmesi ve onlara karşı sert olması, öğretim elemanının öğretmen adayına geribildirimleri geç vermesi gibi hususlara değinerek formasyon eğitim süreci, idare ve öğretim elemanı kaynaklı sorunlara da temas etmişlerdir. Bununla birlikte bu üç alana ilişkin kod sayısının diğer alanlara kıyasla daha az olduğu dikkati çekmektedir. Bazı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*“Uygulama öğretmenimiz biraz sert bir bayan. İlk girdiğimiz haftalardan itibaren öğrencilere sert davrandı, yüksek ses seda ile bağırdı. Hakaretvâri ifadeler kullandığına şahit oldum ve bu durumun çocukların çocukları rahatsız ettiğini gördüm ama orada bir yetkimiz olmadığı için susmak zorunda kaldık. Genel anlamda bize karşı iyiydi; fakat bize karşı bir üstünlük kurmaya çalışıyordu. Mesela biz kendi branşlarımıza dair çalışmalar yapmak istiyoruz. Bunu hoca ile paylaşıyoruz, bu şekilde yapalım hocam, şu şekilde yapalım hocam diyoruz. Böyle sürekli her şeyin en doğrusunu o biliyormuş gibi e bunu bize illa vurgulamak istiyormuş gibi bizim tasarımlarımızı değiştirmek istiyordu, yapmak istediğimiz şeyleri değiştiriyordu ve bu bize çok efor kaybettirdi ve yapmak istediğimiz pek çok şey yapamadık. Hoca öğrencilerin bize olan ilgisinden de rahatsız oldu... Hoca derslerde de hiçbir yöntem ve teknik kullanmıyor. Öğrencilere şunu yapın, bunu yapın diyip gidiyor. Hocanın derslere hazırlıksız gelmesi çocuklarda büyük bir isteksizlik yaşaması çocuklarda büyük bir isteksizlik yaratıyordu. Hoca benim için kötü bir örnek ve ben de onun sayesinde nasıl bir öğretmen olacağıma karar verdim.” (Ö16, Uygulama öğretmeni kaynaklı)*

*“Ben en başından beri şöyle düşünüyorum kaybedilmiş öğrenciler diye düşünüyorum. Arkadaşımla hayattan beklentiniz nedir, ne yapacaksınız okul bitince diye bir sorduk. İlk önce hedefleri liseyi bitirmek, gelecekle ilgili tek düşündükleri şey liseyi bitirmek. Uzun süreli bir planları hiçbir şekilde yok. Günlük plan üzerine yaşıyorlar. Okul bitsin saat üç*

veya dört olsun eve gideyim. Bilgisayarımı açayım, işte ne yapacaksam yapayım, yatayım, sabah kalkıp tekrar bu eziyete, hapishaneye geleyim bu şekilde düşünüyorlar. İçlerinde üç tane sınıfa girdik biz. Yaklaşık 80 öğrenciden oylama yaptığımız zaman yaklaşık bir 15 20 tanesi üniversiteye gitmek istiyor Bu 15 20 tanesinin içindekilerden 10 tanesi yani göstermelik parmak kaldırıyor olabilirler 10 kişi kadar kurtarabilecek öğrenci var...” (Ö7, Öğrenci kaynaklı).

“Gittiğimiz ilk günden itibaren biz herkesle yakın olmaya çalıştık. Saygıda kusur ettiğimizi düşünmüyorum. Öğretmenler odasına girmekte bile çekincelerimiz vardı; ama hakkımız olduğunu düşünerek bunu kullandık girdik. Sohbet ortamı yaratmaya çalışmamıza rağmen bize yaklaşmadılar. Öğretmenler odasının sohbet konuları aşağı seviyelerde. ... Zaten öğrencilerle ilgili de bir şey yapmıyorlar, öğrenciler için bir konuşma geçmiyor. Ben öğretmenliği hiç böyle hayal etmemiştim.” (Ö17, Diğer öğretmenler kaynaklı)

“Alan bilgisi olarak çok eksikliğimin olduğunu düşünüyorum. Hani bir A... Hoca kadar da bilgili olamam, görüp geçirmişliğim de yok zaten. Onun haricinde baktığımda bazen sınıf hâkimiyetini sağlayamadığım zamanlar da oldu. Çünkü ben yapı olarak sert karakterde bir insan değilim, o ciddiyete bazen bürünemiyorum. Öğrencilere espriler yapıyorum; ama çok samimi olacakmış havası da yansısın istemiyorum; ama böyle bir enerji vermiş olabilirim bu noktada eksikliğinin olduğunu düşünüyorum. ... Öğrencinin seviyesine inme, anlatacağımız şeyleri onlara nasıl örneklendirebileceğiz sorunu yaşıyorduk. Hele ki o an o esnada hiçbir şey kafanda planladığım gibi gitmiyor. Ders esnasında farklı bir durum söz konusu. O an ağızından çıkacak her kelime çocukları için önemli gelebiliyor. Söyleyeceğin her cümleyi tartıp onlara aktarmam gerekiyor. Bu da çok zor bir durum yani. Her zaman yapabileceğimiz bir durum değil. Onların tecrübesini yaşayarak öğreniyorsun.” (Ö 15, Kendi uygulamaları kaynaklı)

“Formasyon paket program hâlinde veriliyor. Süre az. Sabahtan akşama kadar. Teoriyi pratiğe dökme imkânı yok. Böyle olunca da okullara gidince zorlanıyoruz.” (Ö20, Formasyon süreci kaynaklı)

“İdare biraz disiplinsiz gibiydi. Çocuklara sert davranıyorlardı.” (Ö4, İdare kaynaklı)

“...hocamızla konuştuğumuzda o da kendisine göre eleştiriyor ki insanın hevesi hemen ilk etapta kırılıyor. Yani ilk etapta hatanı anlatmak var şöyle karşı çıkıp da sert bir dille anlatmak var. ...Okula geldiğinde eski kafayla gittiğimi, kitaptan gittiğimi söyledi. Ama işte olmuyor işte olmuyor. Öğrenci hazırlıksız gelince kitaptan okutmak gerekiyor.” (Ö5, Öğretim elemanı kaynaklı)

### **Katkılar**

Katkılar ana teması altında iki alt temaya ve toplamda 43 koda ulaşılmıştır. Bu alt temalar ve alt temalara ilişkin kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Katkılar

Alt Temalar	Kodlar	f
Uygulama Okulundaki Yaşantıların Katkısı	Öğretmen adayının tecrübeler yoluyla mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeyi öğrenmesi	14
	Öğretmen adayının mesleğe yönelik sevgisinin ve öğretmen olma isteğinin artması	11
	Öğretmen adayının mesleğe yönelik farkındalığının ve saygısının artması	8
	Öğretmen adayının olumlu duygularının artması (özgüvenin artması, korkunun azalması vb.)	4
	Toplam	37
Teorik Dersin Katkısı	Öğretmen adayının sınıftaki paylaşım sayesinde eksiklerini görmesi	4
	Öğretmen adayının geri bildirimler sayesinde mesleğin gerekliliklerini uygun şekilde yerine getirmesi	2
	Toplam	6
	TOPLAM	43

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama dersi kapsamında üniversitede öğretim elemanı gözetiminde yürütülen teorik dersten (f=6) çok uygulama okullarındaki gözlem ve deneyimlerinden (f=37) etkilendikleri görülmektedir. Öğretmen adayları uygulama okulundaki yaşantıların mesleki tecrübe edinmelerini sağladığını, öğretmen olma isteklerini artırdığını, öğretmenliğe yönelik farkındalıklarının arttığını ve korku, endişe gibi olumsuz duygularının azalarak özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte teorik derslerdeki geribildirim ve paylaşımların da süreç üzerinde katkısının olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Daha önce ben öğretmenlik yaptım. Ama nasıl yapacağımı bilmediğim için biraz da doğaçlama gidiyordum. Kendi öğretmenlerimi taklit ederek gidiyordum. Bu ders gerekli bir ders. Pratik bir şekilde gidip öğrendiklerimizi uygulamadıktan sonra pek de bir anlamı yok. Bu ders, uygulamalar yapmam gereken şeyi daha net ve bilinçli yapmamı sağladı. Yani ezbere olmasındansa... Öğretmenlik ne zormuş gördüm, her öğrencinin seviyesine inmek, inebilmek.” (Ö11, Uygulama okulundaki yaşantıların katkısı)*

*“Biz bir de şey yaptık. Bazı öğrenciler sadece dosyayı tamamladılar. Biz hafta hafta etkinliğimizi yaptık. Toplandık, olanları konuştuk. Kim ne sorun yaşadı, anlattı. Ben ne yapardım, benzeri ile karşılaştım mı, farklı ne yapabildik konuştuk. Tavsiyeler oldu, onları uyguladık.” (Ö18, Teorik dersin katkısı)*

### **Beklentiler**

Beklentiler ana teması altında üç alt temaya ve toplamda 36 koda ulaşılmıştır. Bu alt temalar ve alt temalara ilişkin kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Beklentiler

Alt Temalar	Kodlar	f
Uygulama öğretmeni ve Uygulama Okulundaki Sürece Yönelik	Öğretmenlik uygulaması süresi artırılmalı.	12
	Tek başına ders anlatma imkânı olmalı.	7
	Uygulama öğretmenini yeterli gözlem imkânı olmalı.	4
	Uygulama öğretmenine düşen stajyer öğretmenin sayısı azaltılmalı.	3
	Toplam	26
Öğretim Elemanı ve Üniversitedeki Sürece Yönelik	Öğretim elemanı öğretmen adayını dinlemeye ikiden fazla kez gitmeli.	4
	Formasyon eğitimi sürecinde teorinin pratiğe döküldüğü dersler artırılmalı.	2
	Toplam	6
Okul-Fakülte İş Birliği	Öğretmenlik uygulaması iki dönem de uygulanmalı.	3
	Üniversite ve uygulama okulu arasındaki iş birliği artırılmalı.	1
	Toplam	4
TOPLAM		36

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde en çok uygulama okulundaki süreç (f=26) ile ilgili beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmen adayları uygulama süresinin artırılması, tek başlarına ders anlatma imkânlarının olması gibi hususlarda beklenti içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretim elemanının öğretmen adayını daha sık ziyarete gitmesi gerektiğini, öğretmenlik uygulamasının iki dönem boyunca uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen adayları konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Ben şöyle olması gerektiğini düşünüyorum. Kişi sayısı çok olduğu için hani altı kişi gittik. Yeteri kadar anlatamadık, hocayı da gözlemleme imkânı bulamadık. Başta hocayı gözlemleyip daha sonra kendimiz anlatmamız gerek. Aldığımız teorik bilgi ile öğretmeni karşılaştırıp eksikleri görmemiz gerek. Sayının da az olup daha fazla ders anlatabilmemiz gerek.” (Ö9, Uygulama okulundaki sürece yönelik)*

*“...mesela geçen dönemki formasyon dersleri kısa bir süreydi. Bu ne yazık ki yeterli olmadı. Örnek olarak veriyorum şu balık kılıcığını anlattılar bize. Daha sonrasında diyecekler ki haftaya sen sensen çıkacaksın bunları derslerde de okulda da uygulayacaksın.” (Ö6, Üniversitedeki sürece yönelik)*

*“Hocalar ile fakülte arasında bütünlük yok. Bu da bizi arada bırakıyor. Okuldaki hocayla burada yetkili olan insanların daha çok bir arada olması lazım.” (Ö10, Fakülte-okul iş birliğine yönelik).*

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, kendi uygulamaları, okuldaki öğrenciler, idare, uygulama öğretmeni dışındaki öğretmenlere ve formasyon eğitimi sürecine ilişkin olarak hem olumlu gözlem ve tecrübelerinin olduğu hem de bu hususlarda birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen

adayları yaşadıkları olumlu gözlem ve tecrübelerin yanı sıra yaşadıkları sıkıntıların da öğretmenliğe ilişkin duygu, düşünce ve uygulamalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yaşadıkları olumlu gözlem ve tecrübelerden hareketle de uygulama süreci ile ilgili birtakım tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda araştırma kapsamında dört ana temaya ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının en çok öğretim elemanlarına yönelik olumlu gözlem ve tecrübelerinin olduğu, en az öğretim elemanlarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının kendilerine ilgili davrandıklarını, hata ve eksiklerine yönelik geribildirimde bulduklarını, tavsiyeler verdiklerini, kendilerini motive ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarından bazıları öğretim elemanını, geribildirimlerinin geç olması ve bazı hususlarda heves kırması açısından eleştirmiştir. Benzer şekilde Şahin (2016) öğretmen adaylarının uygulama sürecinde öğretim elemanı ile ilgili önemli bir sorun yaşamadıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte yapılan farklı çalışmalarda elde edilen bu sonucun aksinde bulgulara rastlandığı görülmektedir. Örneğin Kocadere ve Aşkar (2013) öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının okula ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu, sorumluluklarının farkında olmayabileceklerini ve iş birliğine gönüllü olmadıklarını belirtmiştir. Aslan ve Sağlam (2018) da öğretmen adaylarının; öğretim elemanından süreci takip etmesi ve dönüt vermesi, uygulamanın başında kendileriyle okula gitmesi ve okul yönetimiyle iyi ilişkiler içinde olması gibi birtakım beklentileri olduğunu; fakat bu beklentilerinin karşılanmadığını bildirmiştir. Öğretim elemanlarının uygulama sürecinde pek çok görevi olmakla birlikte en temel sorumluluklarından biri süreç içerisinde rehberlik ve danışmanlık görevini yerine getirmektir (YÖK, 1998). Mevcut çalışmadan elde edilen sonuç bağlamında katılımcılara danışmanlık yapan öğretim elemanlarının birtakım eksiklikleri olmakla birlikte üzerine düşen sorumlulukları büyük ölçüde yerine getirdikleri söylenebilir.

Araştırma sonucunda uygulama öğretmeni ile ilgili olarak da hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara rastlandığı dikkati çekmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hem olumlu gözlem ve tecrübelerinin hem de yaşadıkları sorunların büyük bir çoğunluğunun uygulama öğretmeni kaynaklı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından bazıları uygulama öğretmenlerini; geribildirim verme, ilgili olma, model olma, motive etme, eşit davranma, her an ulaşılabilir olma, mesleki tecrübelerini aktarma gibi yönlerden olumlu açıdan değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları ise söz konusu durumun aksine öğretmen adaylarına yeterli geribildirim vermeme, öğretmen adaylarına sorumlulukları dışında görevler yükleme, öğretmen adaylarına sınırlamalar getirme, mesleki yükümlülüklerini yerine getirmeme, mesleki bıkkınlık hissi içinde olma, öğretmen adayları arasında ayrımcılık yapma, okuldaki öğrencilerle iletişim sorunu yaşama gibi yönlerine değinerek uygulama öğretmenlerini olumsuz açıdan değerlendirmişlerdir. Bazı çalışmalarda da uygulama öğretmenin öğretmen adaylarına karşı ilgili ve sıcakkanlı olması (Demir & Çamlı, 2011), yeteri kadar geribildirimde bulunması (Tepeli & Caner, 2014); yıllar içinde edindikleri mesleki bilgi ve

deneyimlerini adaylarla paylaşarak onların bu deneyimlerden yararlanmalarını sağlaması (Çetintaş & Genç, 2005), öğretmenlerin olumlu geribildirimlerinin motivasyonlarını artırması (Koç & Yıldız, 2012) gibi olumlu sonuçlara rastlanmıştır. Görüldüğü gibi söz konusu bulgular mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Bazı çalışmalarda da mevcut çalışmadakine benzer şekilde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına sorumlulukları dışında görevler yüklemesi (Demir & Çamlı, 2011), adaylara aynı şekilde yaklaşmaması (Çetintaş & Genç, 2005), sınıf içinde otoriter ve öğretmen merkezli davranışlar sergilemesi (Koç & Yıldız, 2012), yetersiz bir danışmanlık sergilemesi (Güven, 2004; Koç & Yıldız, 2012), özel öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada yeterli birikime sahip olmaması, motivasyonlarının düşük olması (Güven, 2004) öğretmen adaylarına yeteri kadar yetki vermemesi (Kocadere & Aşkar, 2013) gibi olumsuz sonuçlar tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayının en çok iletişimde bulunduğu kişi, uygulama öğretmenidir. Öğretmen adayının sürekli iletişim içerisinde bulunduğu uygulama öğretmeni, sürecin de en temel yönlendiricisi konumundadır. Bu süreç içerisinde uygulama öğretmenin öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olma, derslerinde gözlem yapma ve çeşitli yöntem ve teknikleri uygulamasını sağlama, öğretmen adayının dersini planlamasına yardımcı olma, öğretmen adayının gelişimini izleme ve ona geribildirimde bulunma gibi pek çok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır (YÖK, 1998). Öğretmen adayının nitelikli bir öğretmen olması; büyük ölçüde sürecin temel unsurlarından biri olan ve sürekli etkileşim içerisinde olduğu uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini model aldıkları (Jones, 2001) da göz önünde bulundurulduğunda konunun hassasiyeti daha da ön plana çıkmaktadır. Mevcut araştırma bağlamında görev ve sorumluluklarını yerine getirerek etkili bir rol model olan uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecini daha olumlu bir şekilde etkiledikleri, öğretmen adayının mesleğe yönelik istek, bilinç ve farkındalığını artırarak ona daha iyi bir şekilde yol gösterdiği düşünülebilir. Aksine etkili rol model olmayan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayının nitelikli bir şekilde yetişmesine engel olabileceği ve mesleğe yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olabileceği düşünülebilir.

Mevcut çalışmada okuldaki öğrencilere ilişkin de hem olumlu hem olumsuz sonuçlara rastlanmıştır. Öğretmen adaylarından bazıları öğrencilerin kendilerine karşı sıcakkanlı, saygılı olduklarını, kendilerini öğretmenleri olarak gördüklerini, genel olarak öğrenmeye istekli olduklarını belirtmiştir. Bazıları ise öğrencilerin gayretsiz ve amaçsız davranışları, akademik başarısızlıkları, okullardaki farklı öğrenci profilleri gibi hususlarla ilgili birtakım sıkıntılar yaşadıklarını bildirmiş ve söz konusu durumun öğretmenliğe bakış açılarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Tuğluk (2007) yaptığı çalışmada okuldaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmen adaylarını öğretmen yerine koyduklarını tespit etmiştir. Nayır ve Çınkır (2015) da araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenciler açısından genel olarak sıkıntı yaşamadığını, olumsuz bir tavırla karşılaşmadığını ve öğrencilerin saygılı olduklarını tespit etmiştir. Daha önceki çalışmalardan bazılarında da bazı öğrencilerin öğretmen



adaylarını öğretmenleri yerine koymaması, özellikle son sınıf öğrencilerinin derslere karşı isteksiz olması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların süreci doğrudan etkilemesi (Çetintaş & Genç, 2005), derse ilgisizlik, verilen görevleri yapmama (Koç & Yıldız, 2012) gibi olumsuz sonuçlara rastlanmıştır. Bazı öğrencilerin isteksizliklerinin öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonlarını düşürebileceği söylenebilir. Bundan ötürü özellikle uygulama öğretmenlerine büyük bir görev düşmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının da kendileri gibi yetkilere sahip olduğu bilincini tutum ve davranışları ile öğrencilere benimsetmesi gerekmektedir. Uygulama öğretmenleri uygulama sınıflarındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin detaylı bir bilgi vermelidir. Bu sayede öğretmen adayları derslerinin içeriğini, sınıf yönetimlerini, sınıfa uygun özel öğretim yöntemlerini daha etkili bir şekilde uygulayabilmelidir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okul idaresi ile ilgili olumlu gözlem ve tecrübelerinin daha fazla olduğu görülmekle birlikte bazı konularda sıkıntılar yaşadıkları da görülmüştür. Öğretmen adayları idarenin kendilerine karşı sıcakkanlı ve ilgili olduğunu, sorunlarına her koşulda çözüm ürettiğini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları idarenin sert yapısı ve ideolojik yaklaşımlarından ötürü birtakım sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Farklı çalışmalarda da okul idaresi ile ilgili olarak benzer sonuçlara rastlanmıştır. Demir ve Çamlı (2011) sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada çoğunluğu olumlu olmakla birlikte okul idaresi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlere rastlamıştır. Öğretmen adayları, idarenin öğretmen adaylarına karşı ilgili olduklarını, kendilerini öğretmen olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları da idareyi ilgisiz ve eğitimle alakası olmamasından ötürü eleştirmiştir (Demir & Çamlı, 2011). Benzer şekilde Nayır ve Çinkır (2015) çalışmalarında okul yönetiminin pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına genel olarak ilgili ve güler yüzlü davrandıklarını tespit etmiştir. Koç ve Yıldız (2012) ise okul idaresinin öğretmen adaylarına yeteri kadar destek vermediğini tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda uygulama okulundaki diğer öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı genel itibarıyla olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları okuldaki öğretmenlerin öğrenciler hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunu, mesleki bıkkınlık içinde olduğunu ve kendilerini öğretmen yerine koymadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin öğretmen adaylarını öğretmen olarak görmemeleri ve öğretmen olarak kötü rol model olmalarının öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik algılarının olumsuzlaşmasına sebep olabileceği söylenebilir. Uygulama sürecinin verimli hâle gelebilmesi, öğretmen adayının uygulama öğretmeni haricindeki idari personel ve diğer öğretmenlerle olan etkileşimine de bağlıdır. Işıkoğlu, İvrend ve Şahin (2007) araştırmalarında öğretmen adaylarının yabancılik hissettiklerini ve okuldaki personelle profesyonel ilişkiler kurmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre mevcut araştırmada öğretmen adaylarından bazıları kendi uygulamalarına yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunurken bazıları olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kendi uygulamalarının daha çok olumlu yönlerini vurguladıkları dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğunu, alan bilgilerinin yeterli olduğunu, farklı yöntem ve teknikler kullandıklarını, planlama ve sınıf yönetimi becerilerinin iyi olduğunu belirtirken bazıları da aksine sınıf yönetimlerinin, yöntem ve teknik bilgilerinin zayıf olduğunu, planlamada sıkıntı yaşadıklarını ve alan bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının kendi uygulamaları ile ilgili daha çok olumsuz değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Koç ve Yıldız (2012), Şahin, Şenel ve İpek (2007), Aktağ (2011), Altıntaş ve Görgeç (2014) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının özellikle sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir. Koç ve Yıldız (2012) bunların yanı sıra öğretmen adaylarının öğretim sürecinde öğrencilerin düzeyine inme, konuyu basitleştirerek, somutlaştırarak sunma, konu bilgisi hâkimiyeti hususunda birtakım sorunlar yaşadıklarını; Güven (2004) uygun öğretim yöntemini kullanarak öğrencileri derse çekmede zorlandıklarını; Altıntaş ve Görgeç (2014) de öğrencilerin seviyesine inme, sınıfta otorite olarak görülme gibi konularda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuç da mevcut çalışmadaki yöntem ve teknik bilgisi, alan bilgisindeki zayıflıkla örtüşmektedir. Mevcut çalışmadakine benzer şekilde süreyi yetiştirememesi gibi planlamaya ilgili olan sıkıntılara farklı çalışmalarda (Altıntaş & Görgeç, 2014; Güven, 2004; Koç & Yıldız, 2012; Şahin vd., 2007) da rastlanmıştır. Öğrencilerin bu tür sorunlar yaşamalarının; deneyim eksikliklerinden, girdikleri sınıflardaki öğrencileri tanıyamamalarından, çok farklı okul türlerinde ve çok farklı öğrenci profiliyle çalışmalarından, alan ve mesleki açıdan teorik bilgilerinin teoriye dökmede zorlanmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Öğretmen adayları uygulama okullarında yaşadıkları olumlu ve olumsuz tecrübelerin ve üniversitelerindeki teorik derslerin kendilerine birtakım katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama okulundaki olumlu ve olumsuz tecrübeler sayesinde öğretmenliğin gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmeyi öğrendiklerini, öğretmenliğe yönelik farkındalıklarının, öğretmen olma isteklerinin ve özgüven gibi duygularının arttığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuca benzer şekilde Koç ve Yıldız (2012), öğretmenlik uygulamasının gözlem, tecrübe ve yaşadıkları güçlüklerden hareketle sınıf yönetimi, öğretim süreci, planlama gibi konularda öğretmen adaylarına katkısının olduğunu tespit etmiştir. Altıntaş ve Görgeç (2014) de öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, planlama gibi konularda yaşadıkları sıkıntılar sayesinde eksiklerini görüp giderme fırsatı bulduklarını belirlemiştir. Nayır ve Çınkır (2015) öğretmenlik uygulaması sayesinde, öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik deneyimi kazandıklarını, hatalarını fark ederek düzeltme olanağı bulduklarını ve kişisel-mesleki gelişimlerine katkı sağladığını tespit etmiştir. Şahin'in (2016) araştırmasında da öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin özellikle öğretmenliği sevdirci bir tavır geliştirmede ve mesleki bilgi, becerileri kazandırmada kendilerine katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Kılınç vd. (2018) öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde öğretmen adaylarının sınıf yönetim stratejilerinin önemini gördüklerini, öğretmenliğe ilişkin deneyim kazandıklarını ve öğretmenlik mesleğine karşı bir doyum sağladıklarını tespit etmiştir. Tepeli ve Caner (2014) öğretmenlik uygulaması sonrasında öğretmen adaylarının uygulamayı yararlı bulduklarını ve korku, heyecan gibi duygularının azaldığını belirtmiştir. Mevcut araştırmada öğretmen adayları ayrıca diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanı ile etkileşim içerisinde buldukları teorik derslerin eksiklerini görmelerini sağladığını, kendilerini daha etkili uygulamalara yönelttiğini bildirmişlerdir. Çetintaş ve Genç (2005), diğer adaylarla yürütülen konuşma ve eleştirilerin yararlı olduğunu, öğretmen adaylarının bu sayede birbirlerini motive ettiklerini tespit etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç da mevcut araştırmadaki teorik dersin öğretmen adayları üzerindeki etkileri ile benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırmanın ve söz konusu araştırmaların bulguları doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin özellikle uygulama ayağının öğretmenliğe ilişkin tecrübe kazanma ve farkındalık oluşturma açısından katkısı olduğu söylenebilir. Ayrıca sadece olumlu gözlem ve tecrübelerin değil, olumsuz gözlem ve tecrübelerin de öğretmen adaylarının farkındalığının artmasında, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkisinin olabileceği düşünülebilir. Teorik derslerin de uygulama ayağının bir bütünleştiricisi olduğu; bu derslerin özellikle öğretmen adayının uygulama dersine hazırlanması, farklı deneyimlerden yararlanması ve kendini, akranlarını değerlendirmesi açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları olumlu ve olumsuz gözlem ve tecrübelerden hareketle geleceğe yönelik uygulamalar için birtakım beklentilerini de ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama süresinin artırılması, öğretmen adaylarına tek başına ders anlatma imkânı tanınması, uygulama öğretmenini yeteri kadar gözleme imkânının tanınması ve öğretmen adayına düşen stajyer öğretmen sayısının azaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını gözlemlemeye ikiden fazla gitmesi gerektiğini, formasyon eğitimi süresince teorinin pratiğe döküldüğü derslerin artırılması gerektiğini ve okul-fakülte iş birliğinin de artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Daha önce yapılan çalışmalarda da öğretmen adayları; uygulama öğretmenlerini yeteri kadar gözlemleyemediklerini (Çetintaş & Genç, 2005) yeteri kadar uygulama imkânı bulamadıklarını (Çetintaş & Genç, 2005; Demir & Çamlı, 2011; Güven, 2004; Kocadere & Aşkar, 2013; Nayır & Çinkır, 2015); uygulama öğretmenine düşen stajyer sayısının fazla olduğunu (Kocadere & Aşkar, 2013; Nayır & Çinkır, 2015) dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu durumun gözlem ve uygulama süresinin dengelenememesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Çünkü formasyon eğitimi alan öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması bir dönem içerisinde gerçekleştirilmekte, öğretmen adayları bir dönemlik süre içerisinde hem gözlem hem de uygulama çalışmasını bir arada yürütmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle gözlem ve uygulama için ayrı bir sürenin tanınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca teori ve pratiğin örtüşmemesi de daha önceki çalışmalarda değinilen bir husustur. Örneğin Güven (2004), araştırmasında öğretmenlik meslek bilgisi

ile uygulamanın örtüşmediğini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada öğretmen adayları, alanlarına ilişkin derinlemesine bilgiler edindiklerini; fakat bunları nasıl öğretebilecekleri konusuna gerektiği kadar eğilmediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Nayır ve Çınkır'ın (2015) araştırmasında da öğretmen adayları teorinin pratiğe dökülemediği, adayların eksik olduğu yönlerin tespit edilerek bu doğrultuda bir eğitim verilmesi gerektiği, teorik derslerin daha nitelikli bir şekilde yapılması gerektiği ve fakülte-okul iş birliğinin artırılması gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Kocadere ve Aşkar (2013) da üniversite-okul iş birliğini artırma adına üniversite ve okul paydaşlarının sanal bir ortamda buluşturulabileceğini belirtmektedir. Ünver (2003) de araştırmasında öğretmen adaylarının benzer fikirlerine yer vermiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının programın başında öğretmen adayının hazırbulunuşluk ve kişisel özellikleri hakkında uygulama öğretmenlerini bilgilendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayınca gösterilmesi beklenen görev ve sorumlulukların öğretim elemanı ile uygulama öğretmenince ortaklaşa belirlenmesi gerektiği de öğretmen adaylarınca dile getirilen hususlar arasındadır.

### ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulaması son derece ciddi bir şekilde ele alınması gereken bir uygulamadır. Araştırma sonucunda uygulama öğretmeni, idare, öğrenciler gibi pek çok hususta hem olumlu hem olumsuz birtakım sonuçlara rastlandığı için özellikle uygulamanın yürütüleceği okulların, uygulama öğretmenlerinin dikkatle seçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle elde edilen tecrübelerden yola çıkılarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hangi okulların, idarenin ve özellikle de uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecine gereken özeni gösterdiği tespit edilmeli, öğretmen adayları bu okullara yönlendirilmelidir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinin verimliliğinin artırılması fakülte-okul iş birliğine bağlıdır. Özellikle öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri sürekli iletişim içerisinde bulunmalı, öğrencilerin sorunlarına birlikte çözüm üretmeye çalışmalıdırlar.

Öğretmenlik uygulaması dersi teorikle pratiğin bir bütün hâlinde işe koşulduğu bir derstir. Formasyon eğitimi süreci boyunca öğretmen adaylarına teoriyi pratiğe nasıl aktarabileceği öğretilmeli, özellikle sınıf yönetimi ve özel öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik dersler mikroöğretim ile ele alınmalıdır.

Bu araştırmada elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Söz konusu durum farklı veri toplama yollarıyla da irdelenebilir.

Araştırmada yalnızca öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin verimliliğinin artırılması için sürecin diğer sorumlularının da (uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, idare vb.) görüşleri alınabilir, uygulama bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktağ, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-23.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi Evaluation of teaching practice course according to opinions of student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9.
- Bernstein, E., Herman, A. M., & Lysniak, U. (2013). Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for physical education classes. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 63.
- Biber, A. Ç., & Tuna, A. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan matematik bölümü mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 131-140.
- Bolzan, D. P. V., de Aguiar Isaia, S. M., & da Rocha Maciel, A. M. (2013). Teacher's formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49-68.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 75-84.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Doolittle, S. A., Dodds, P., & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Edwards, A., & Ogden, L. (1998). Constructing curriculum subject knowledge in primary school teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 735-747.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 99-104.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982.

- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (28), 56-73.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 271-300
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A., & Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 131-142.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75-94.
- Kılınç, A. Ç., Kılcan, B., & Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132.
- Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2).
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Lewis, F. A. (2007). Prospective teachers of secondary school learners: Learning to teach-teaching to learn. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(3), 3.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Nayır, F., & Çinkır, Ş. (2015). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 71-86.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Sağ, R. (2014). The course of pre-service teachers' expectations in school practices and the factors affecting their expectations. *Creative Education*, 5(05), 353.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Şahin, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulama dersinin (staj) öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 32-49.

- şahin, ., şenel, T. & İpek, H. (2007). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi*. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpařa Üniversitesi, Tokat.
- Tabacbnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483-498.
- Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Tuğluk, M. N. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği bir durum alışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(sup1), S151-S158.
- Wright, S. (1999). A comparative view of teaching practice in Physical Education. *International Sports Studies*, 21(1), 55-68.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (1998). *YÖK dünya bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

School experience is an important course for vocational education that contributes candidate teachers to determine the level of development, learning styles, strengths and weaknesses, interests and needs of students; to plan learning-teaching processes according to individual differences and to make changes according to the interests and needs of the students in these processes. (Görge, Çokçalışkan&Korkut, 2013).This course is carried out within the faculty-school association in the schools affiliated to the Ministry of National Education which provide real learning environments.In this alliance, there are great responsibilities for the instructors in the faculty, the mentor teacher in the National Education, the director of the practice school, and the school coordinator.In this context, instructors in the faculty have some responsibilities such as preparing the prospective teachers for the teaching practice activities, regularly reviewing the prospective teachers' work with the mentor teacher at the school, and guiding the students in this process.The mentor teacher also has the responsibilities of guiding and supervising prospective teachers for the implementation of the practice activities.Prospective teachers are responsible for meeting the requirements of the program, planned and regularly working and teaching for 24 course hours during the semester. In this process, many people take the task and the most basic element of the process is the prospective teacher who should gain experience about the teaching profession.In this process, many factors such as attitudes and behaviors of all individuals (instructor, mentor teachers, school administrators, students) with whom the prospective teacher interacts, feedback given by the instructor and the mentor teacher, and their own practices of the prospective teacher can affect the perspective of the teaching profession.It has been seen that the studies conducted in the field of literature have encountered some problems during the course of teaching practice of prospective teachers such as classroom management, planning, administration and attitude of mentor teacher, teacher faculty-school association, practice period, and use of teaching methods and techniques, and inter-candidate relations. A limited number of these studies were conducted with of prospective teachers receiving pedagogical formation. The purpose of this study is to determine the opinions and evaluations of prospective teachers who have pedagogical formation on Teaching Practice II course under the faculty-school cooperation.

### **Method**

Case study, one of the qualitative research designs, was used in this study where the opinions and evaluations of prospective teachers on Teaching Practice II course of pedagogical formation education were examined.The research was carried out in the spring semester of 2016-2017 academic year in SüleymanDemirel University Faculty of Education.A total of 20 prospective teachers who took pedagogical formation education course participated in the research. These prospective teachers have different branches and followed the course for 14 weeks. Within the scope of the research, semi-



structured interviewing was used as a method of collecting data in order to examine the views of the prospective teachers trained in pedagogical formation education towards Teaching Practice II. Participants were asked to evaluate mentor teacher, instructor, students, administration of practice school, their own practices, and the period of the practice. In the analysis of the data, inductive content analysis was applied. After the qualitative data is edited, first the codes and then sub-themes and main themes are constituted. Expert opinion and participant confirmations were used to increase the reliability of the study.

### **Findings**

As a result of the research, the opinions of the prospective teachers were collected in four categories as positive observation and experiences, difficulties, contributions and anticipations. Under the main theme of *Positive Observation and Experiences*, there are six sub-themes (based on instructor, mentor teacher, their own applications, students, administration, other teachers) and a total of 208 codes. Under the main theme of *Difficulties*, there are seven sub-themes (based on mentor teacher, students, other teachers, their own applications, formation training process, administration, instructor) and a total of 128 codes. Under the main theme of *Contributions* there are two sub-themes (contribution of the experiences in the practice school, contribution of the theoretical course) and a total of 43 codes. Under the main theme of the *Expectations*, there are three sub-themes (aimed at the process in the school of practice, aimed at the process in the university, school-faculty business associate) and total 36 codes.

### **Discussion and Conclusion**

When the results of the research are evaluated as a whole, it is seen that the prospective teachers have both positive observations and experiences about the instructor, mentor teacher, their own practices, the students in the school, the administrators, the teachers differ from the mentor teacher and the formation education process and also have some problems in these issues. Prospective teachers stated that the positive observations and experiences they experienced, as well as the distress they experienced, contributed to their feelings, thoughts and practices related to teaching. From their positive observations and experiences, they have found some advices on the practice process. In the field studies, like this study, it is seen that the prospective teachers have both positive and negative experiences related to the process. Only the fewness of instructor-related difficulties in the current research differs from the early studies in the field. The findings implemented that it is necessary to select practice schools and mentor teachers carefully; increase the faculty-school associations and increase the quality of formation education in universities.