



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Deneyimlerinin Mesleki Sosyalizasyon Süreci Olarak İncelenmesi

### Study of the Experimentation of the Primary School Teacher Candidate as Professional Socialization Process

Turgay ÖNTAŞ<sup>1</sup>, Taner ATMACA<sup>2</sup>, Bengisu KAYA<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları hizmet öncesi deneyimde ön plana çıkan noktaları belirlemektir. Araştırmada öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarına giden öğretmen adayları ile öğretmen adaylarına rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin, mesleki sosyalizasyon sürecindeki deneyimlerini yansıtabilme amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını kazanıp ilk meslekî yeterlikleri geliştirdikleri dönem olan öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama sırasındaki uygulama öğretmenleriyle olan birliktelikleri ve geçirdikleri süre kimi zaman istenilen şekilde olumlu geçmemekte ve öğretmen adayları meslekleri ile ilgili rehber öğretmenlerden kaynaklı olumsuz mesleki deneyim yaşayabilmektedirler. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yaşadıkları olumsuz mesleki deneyimlerin mesleğe olan bakış ve yaklaşımı da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu olumsuz deneyimlerin çoğalması mesleği yapmaya yönelik duyulan heyecanı da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlik basamağının henüz başında olan öğretmen adaylarının bu olumsuz yaşantılarının en aza indirilmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkileyeceği ileri sürülebilir.

**Anahtar sözcükler:** Mesleki Sosyalizasyon, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Sınıf Öğretmeni

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr, Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: turgayontas@gmail.com

<sup>2</sup> Araş. Gör., Düzce Üniversitesi, e-posta: taneratmaca@duzce.edu.tr

<sup>3</sup> Araş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: bengisu.kaya@beun.edu.tr

**Abstract:** The aim of this study is to determine the issues that come to the forefront of teacher candidates' experiences regarding their pre-professional training, their experiences at school, and the teaching practices they use as part of their classes at the schools where they work. In this study, qualitative phenomenological research design was used in order to reflect and capture the school experiences (within the context of teaching practices) of both the teacher candidates and the teacher mentors who guided them, experiences which were encountered during the process of professional socialization. During the teaching practices process when the teacher candidates developed their first professional competencies and learned proper workplace behavior, it was expected that they would be prepared for everything required of them as a teacher. During this process, the time that the teacher candidates and teacher mentors spent together was not always as positive as it was hoped to be, and the teacher candidates sometimes had negative professional experiences that originated from their teacher mentors. It is believed that these negative professional experiences (encountered by the teacher candidates even before they officially started working) adversely affect their view of and approach to teaching. The gradual buildup of these negative experiences is also thought to diminish the excitement they feel about teaching as a profession, and it can also be contended that minimizing these negative experiences will benefit candidate teachers, who are taking their first steps on their journey toward becoming a full-time educator, by helping them to create positive self-schemas and associations with the profession of teaching.

**Keywords:** *Professional Socialization, School Experience, Teaching Practice, Primary School Teacher*

## 1. GİRİŞ

Eğitimde öğretmen kalitesinin öğretimsel başarıyı etkileme faktörü, öğretmen eğitimine ilgiyi arttırmaktadır. Öğretmen eğitimine artan ilgi, öğretmen yetiştirme sistemlerinde kalite arayışlarını beraberinde getirmektedir. Temel eğitim alanında önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi de kalite arayışlarında önemli yer tutmaktadır. Ükelere göre sınıf öğretmeni yetiştirme ve istihdamı farklılık gösterebilmektedir. Almanya'da üç yıllık eğitim bilimleri bölümlerinde veya eğitim yüksekokullarında üniversite eğitiminin tamamlanması ve sonrasında mentor denetiminde 18 aylık hazırlık hizmeti ile sınıf öğretmenleri yetiştirilmektedir. Fransa'da ilkökulda okutulan derslerden birine ait lisans programını tamamlayanlara (3 yıl) Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri tarafından verilen eğitim aracılığı ile sınıf öğretmeni olunmaktadır. İngiltere'de lisans düzeyinde ilkökul öğretmenlik eğitimi ve öğretmen sertifikalı fen/sosyal bilimler lisans programları; lisansüstü düzeyde ise lisansüstü eğitim sertifikası ve okul merkezli ilkökul öğretmeni yetiştirme gibi farklı kaynaklardan sınıf öğretmeni yetiştirilebilmektedir (Kilimci, 2006).

Öğretmen eğitiminde beceri, uygulanmış bilim ve yansıtma modeli gibi yaygın modeller bulunmaktadır. Beceri modelinde öğretmen adayları öğretmenlik

mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri, deneyimli bir öğretmeni izleyerek ve onun önerileri doğrultusunda uygulayarak öğrenir. Aday, zamanını okul ortamında deneyimli öğretmenin gözetiminde geçirerek onun açıklamalarını, önerilerini ve sınıf içi uygulamalarını takip eder ve bunları sınıf içi etkinliklerde uygulamaya çalışır. Uygulanmış bilim modelinde eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma verilerinden eğitim-öğretim uygulamalarında yararlanılması gerektiği savunulur. Araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel bilginin sonuçları, olduğu gibi öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarından da, bu bilimsel bilgileri uygulamada etkin bir şekilde kullanmaları beklenir. Bilimsel bilgilerin ya da kuramların uygulamada karşılaşılabilecek her türlü soruna yanıt verebileceği düşünülür. Yansıtma modelinde öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve öğretmenlik deneyimine yönelik kazandığı bilgi ve becerilerini uygulamada etkin olarak kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyimden oluşturduğu bilgilerden yararlanan aday, herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulama yapar (Ekiz & Yiğit, 2007).

Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesi eğitim öncesi, hizmet öncesi, alan deneyimleri ve işe başlama dönemi olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Schempp & Graber, 1992). Eğitim öncesi dönemde sosyalleşme öğretmen olmadan ve hatta insanlar yükseköğretim programına girmeden başlamaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu devlet okulları sistemine girdikleri andan itibaren öğretmenlikle ilgili toplumsal beklentiler oluşturmaya ve öğretmenliğe ilişkin tutumları içselleştirmeye başlamaktadır. Hizmet öncesi dönemde sosyalleşme, öğretmenlerin yükseköğretim programına girmeleriyle başlayan bir süreçtir. Bir öğrenci öğretmen olmaya karar verdiğinde formal hazırlık yönünde atacağı ilk adım öğretmen eğitimi programına seçilmek ve bu programda öğrenim görmeye başlamaktır. Alan deneyimleri döneminde sosyalleşme mesleğe başlamadan önceki son aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan deneyimi döneminde öğretmenin sınıfta ve okulda yaptığı gerçek işlere ilişkin deneyimlerin yer aldığı ve edinilebileceği bir aşamadır. Son aşama ise işe başlama döneminde sosyalleşmedir. Öğretmenin işe başlamasıyla birlikte sınıf içi ve dışı uygulamalarla karşı karşıya gelmesi, formal ve informal ortamlarda maruz kaldığı durumlardan çıkarımlarda bulunduğu aşamadır.

Cohen (1981) mesleki sosyalleşme modelini rol kimliği ile açıklamaktadır. Tek taraflı bağımlılık, negatif bağımlılık, bağımlılık-karşılıklılık ve karşılıklı bağımlılık olmak üzere dört gelişim evresinden oluşan modelde mesleki sosyalleşmenin sağlanabilmesi için tüm aşamaların başarıyla geçirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Tek taraflı bağımlılık evresinde dış denetim ağırlıktadır. Dış kaynaklardan gelen kavramlar genel olarak kabul edilir. Negatif bağımsızlık evresi kişinin dış kaynakları sorgulamaya başladığı (bilişsel isyan) aşamadır. Bağımlılık-karşılıklılık evresinde bilişsel isyan çevreye ilişkin daha gerçekçi değerlendirmeler yapılarak başka görüşlerle harmanlandığı aşamadır. Karşılıklı bağımlılık evresinde bilişsel ve gelişimsel kuramlar birleşmektedir. Öğrenciler önceki kimliklerini, mesleki rol taleplerini ve kendi kişisel özelliklerini mesleki bir rol kimliği yaratmak amacıyla benlik kavramları ile bütünleştirirler. Mesleki sosyalleşme bireyin göreviyle ilgili rol ve sorumluluklarını öğrendiği ve mesleki

kültürü özümlediği bir süreçtir (Harichandan & Pandya, 2012: 29). Cohen (1981) ise mesleki sosyalleşmede meslek grubunun değer ve normlarının kişinin davranışlarına ve benlik kavramına girdiğini ve mesleki sosyalleşme sürecinde kişinin kültürde baskın olan toplumsal kalıplardan vazgeçtiğini ve bunların yerine meslek üyelerinin sahip olduğu kalıpları benimsediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sosyalizasyon süreci içerisinde yer alan mesleki sosyalleşme ile olumlu koşullar altında bireylere yeni yetenekler, bilgi ve beceriler kazandırılabilir. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi ile mesleki sosyalleşmeye başladıkları söylenebilir. Eraut (2004a; 2004b) ve Straka (2004) da işyerindeki öğrenmeyi, informal öğrenme ile eşleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının işyeri olan okuldaki deneyimleri de hem formal hem de informal öğrenme kapsamında değerlendirilebilir. Jurasite-Harison ve Rex (2013) işyerindeki informal öğretmen öğrenmesini, tesadüfen gerçekleşen ya da öğrenen tarafından planlanan (öğretim üzerine bireysel yansımalar; koridorda, kantinde, yemekhanede, oyun sahasında, telefonda, meslektaşlarının sınıfında ders bittiğinde etkileşime girerek) öğrenmeler olarak tanımlar. İşyerinde informal öğrenme, kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmamış biçimde deneyimlenerek öğrenilir. Eraut'un öğrenilenleri kategorilere ayırarak verdiği kapsayıcı yanıt Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** İşyerinde informal ne öğrenilir?

<b>Kategori</b>	<b>Alt kategori</b>
<b>Görev performansı</b>	Hız ve akıcılık, görevin ve problemin karmaşıklığı, gerekli becerinin niteliği, iletişime geçilecek kişilerin sayısı, işbirlikçi çalışma
<b>Rol performansı</b>	Öncelikler, sorumluluk alanı, diğer kişilerin öğrenmesini destekleme, liderlik, hesap verebilirlik, danışman rolü, yetkiler, etik unsurları gözetme, beklenmedik sorunlarla başa, kriz yönetimi, güncel kalma
<b>Farkındalık ve kavrama</b>	Meslektaşlar, müşteriler, yöneticiler, bağlam ve koşullar, kişinin kendi organizasyonu, problemler ve riskler, öncelikler ve stratejik durumlar, değer durumları
<b>Akademik bilgi ve beceriler</b>	Kanıtları ve argümanları kullanma, resmi bilgiye erişme, araştırma temelli uygulamalar, teorik düşünme, neye ihtiyacı olabileceğini bilme, bilgi kaynaklarını kullanma (kişiler, kitaplar, e-kaynaklar), ilişkili teorilerin nasıl kullanılacağını öğrenme
<b>Kişisel gelişim</b>	Öz değerlendirme, öz yönetim, duyguları kontrol etme, ilişkileri yapılandırma ve sürdürme, farklı perspektiflere katılma, diğerlerine danışma ve diğerleriyle çalışma eğilimi, uygulamaları öğrenme ve geliştirme eğilimi, ilişkili bilgilere ve uzmanlara erişme, deneyimlerden öğrenme yeteneği

<b>Karar verme ve problem çözme</b>	Uzman yardımı isteme, karmaşık durumlarla başa çıkma, grup kararı verme, problem analizi, seçenekleri genelleme, formülleştirme ve değerlendirme, uygun zaman çizelgesiyle süreci yönetme, baskı altında olunan durumlarda karar verme
<b>Takım çalışması</b>	İşbirlikçi çalışma, sosyal ilişkileri kolaylaştırma, planlama ve problem çözme sürecine katılma, karşılıklı öğrenmeye dâhil olma ve karşılıklı öğrenmeyi teşvik etme yeteneği
<b>Değerlendirme</b>	Performansın ve çıktılarının sonuçlarının kalitesi, öncelikler, değer durumları, risk düzeyi

Eğitim Fakültelerinin 1997’de yeniden yapılanma sürecinin ardından, öğretmenlik meslekî becerilerini artırmak, zenginleştirmek ve mesleki gelişimi yerinde inceleyerek öğretmenliğe adaptasyonu sağlamak için öğretmen adaylarının müfredatlarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yer verilmiştir. Bu derslerin temel gayesi teori ile pratik arasındaki bağı güçlü ve eş yönlü tutarak öğretmen adaylarının mezuniyet öncesi uygulamalarda daha çok bulunmalarına imkân tanımak ve böylece mesleki deneyim yaşamalarını sağlamaktır. Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütüldüğü uygulama okulları bazı üniversitelerin bünyesinde yer alırken, çoğu da üniversite dışında ve Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin üzerinde çalıştığı Öğretmen Strateji Belgesi ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) eğitim fakülteleri lisans programlarının güncelleme faaliyetleri işbirliğini arttırmaya yönelik deneyimler olarak görünmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında her bir aday öğretmene rehberlik edecek kıdemli ve deneyimli öğretmenler belirlenmekte ve bu öğretmenlerden adaylara mesleki gelişimleri konusunda, öğretmenliğin sahadaki pratikleri konusunda, okul içinde ve dışındaki eğitsel sorunların çözümünü konusunda, velilerle olan işbirliği ve iletişim konusunda destek vermeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının okula ilişkin gözlemleri ile rehber öğretmenlerle geçirdikleri süre ve yaptıkları işbirliği kendileri için birer mesleki kazanım olmaktadır. Geçirilen bu birliktelik ve süre ne kadar verimli ve çok yönlü olursa öğretmen adaylarının kazanımları da o kadar çeşitlenmekte ve artmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama sırasındaki uygulama öğretmenleriyle olan birliktelikleri ve geçirdikleri süre kimi zaman istenilen şekilde olumlu geçmemekte ve öğretmen adayları meslekleri ile ilgili rehber öğretmenlerden kaynaklı olumsuz mesleki deneyim yaşayabilmektedirler. Öğretmen adaylarına yaşatılan olumsuz mesleki deneyimler arasında, rehber öğretmenlerin kendi öğrencileri ile etkin ve çift yönlü iletişim kuramaması, öğrencilere yönelik argo söz kullanmaları, öğrencilerine sözlü şiddet uygulamaları, öğrencilerin aileleri veya kendileri hakkında olumsuz sözler bildirmeleri, derslere hazırlıksız gelmeleri, uygulamanın içine öğretmen adaylarını dâhil etmemeleri vb. sayılabilir.

Öğretmen adayı öğrencilerin mesleğe başlamadan önce yaşadıkları olumsuz mesleki deneyimlerin mesleğe olan bakış ve yaklaşımı da olumsuz

etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle olumsuz deneyimlerin çoğalması mesleği yapmaya yönelik duyulan heyecanı da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlik basamağının henüz başında olan öğretmen adaylarının bu olumsuz yaşantılarının en aza indirilmesi öğretmenlik mesleğine ilişkin zihinde oluşturulan şemaların olumlu yönde olmasına da katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Araştırmada aşağıda yer alan problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları meslek öncesi deneyimde ön plana çıkan noktaları belirlemektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik uygulamasına yönelik uygulama öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?
2. Öğretmenlik uygulaması sırasında uygulama öğretmenlerinizin sergiledikleri ne tür olumsuz mesleki davranışlarla karşılaştınız?
3. Karşılaştığınız olumsuz mesleki davranışlar sizin mesleğe olan bakışınızı nasıl etkiledi? Beklentileriniz farklılaştı mı?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarına giden öğretmen adayları ile öğretmen adaylarına rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin, mesleki sosyalizasyon sürecindeki deneyimlerini yansıtabilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Kanıtlamak yerine keşfetmeyi önceleyen nitel araştırmalarda araştırmacılar, katılımcıların yaşantıları ve bu yaşantılarından çıkardıkları anlam üzerinden bir durumu anlamaya çalışırlar (Guba & Lincoln, 1989). Olgu bilim yaşanmış deneyimlerle ilgilenir ve doğrudan nesnelere kendisine gidilmesine dayanır (Merriam, 2013, s. 24). Nitel araştırmaların bir türü olan olgubilim deseninde, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamlar bu anlamları ortaya çıkaran bütünlük içinde, katılımcıların bakış açısı üzerinden anlaşılma çalışılır (Creswell, 2013).

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 55 sınıf öğretmeni aday ve kamu okullarında görev yapmakta olan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, iki farklı üniversitede öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla okul yöneticilerinden de veri toplanmıştır. Nitel araştırmada örneklemin küçüklüğü sağlıklı çıkarımlar yapmak açısından gereklidir. Örneklemin küçük olması yalnızca amaçlı örneklemin araştırma

problemi ile tutarlı olduğunda doğru çalışır (Ritche & Lewis, 2003). Bu nedenle araştırmanın örneklem grubu küçük tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Katılımcıların özellikleri

Sınıf Öğretmeni Adayı		Okul Yöneticisi	
Üniversite	Sayı	Okul sayısı	Yönetici Sayısı
A	25	10	Her bir okuldan bir
B	30		yönetici

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları meslek öncesi deneyimde ön plana çıkan noktaların belirlenmesi amacıyla, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerde temel olarak Tablo 3’te yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

**Tablo 3.** Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Sınıf Öğretmeni Adayı	Okul Yöneticileri
1. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleğiniz açısından nasıl değerlendirirsiniz?	1. Mesleğe giriş evresinde olan sınıf öğretmeni adaylarıyla deneyimlerin paylaşılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile kariyerinize giriş yaptığınızı düşünüyor musunuz?	2. Mesleki gelişimin ilk aşamasında olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına gelen sınıf öğretmeni adaylarına yönelik nasıl bir oryantasyon süreci tasarlanıyor?
3. Okulda geçirdiğiniz zamanlarda okula ve öğretmenler odasında dair gözlemlerinizin mesleğiniz üzerinde ne tür yansımaları olabilir?	3. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine gelen öğrencileri meslektaşınız olarak görüyor musunuz? Neden?
4. Meslektaş öğrenmesi bağlamında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sırasında ne tür deneyimler ediniyorsunuz?	4. Öğretmen adaylarının mesleğe daha donanık hazırlanabilmesi için ne tür deneyimlerle daha sık karşılaşması gerekir?
5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için okula gittiğinizde okuldaki öğretmenlerle meslektaş olduğunuzu hissediyor musunuz?	
6. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleğe hazırlanmanızda daha etkili geçebilmesi adına nelerin yapılması gerekir?	

### 2.3. Süreç ve Verilerin Analizi

Araştırmadaki katılımcılarla etik ilkeler paylaşılmış ve izin formu imzalatılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce katılımcılarla en az bir kere daha önceden tanışmak ve araştırmanın özelliklerini açıklamak için görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildikten sonra görüşme kayıtları deşifre edilmiştir. Kayıtlar ve görüşme notları ile birleştirilerek e-mail yoluyla kendilerine iletilmiştir. Görüşmeler 13.05.2015–14.10.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmelerin devamı e-mail yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 15–25 dakika arasında sürmüştür. Verilerin tematik sunumu, verilerin kodlanması ve kategorilere ayrılmasını içeren ve birbirlerine yol gösteren kuramlarla olan ilişkilerini değerlendiren analitik süreçlerle sağlanmıştır (Glesne, 2012). Veriler, içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

### 2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliği yansıtmayı yansıtmadığı, dış geçerlik ise bulguların nakledilebilirlik kriteriyle ilişkilidir. Ayrıca yoğun betimleme ve örneklem seçimi de önemlidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada güvenirlik, toplanan verilerin kısa aralıklarla kontrol edilmesi, uzmanlardan geribildirim alınarak sağlanmıştır. Geçerlilik ise verilerin çeşitleme yoluyla toplanmasıyla sağlanmıştır. Araştırmadaki tüm katılımcılara ait verilerde katılımcı teyidi işlemi gerçekleştirilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına göre belirlenen bulgular ele alınmış ve incelenmiştir.

### 3.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini mesleğiniz açısından nasıl değerlendirirsiniz?

**Tablo 4.** “Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini meslek açısından değerlendirme” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Meslek Açısından Değerlendirme	f
Çok iyi/faydalı/önemli bir uygulama	23
Deneyim kazanma	23
Mesleği daha yakında tanıma	15
Uygulama açısından yeterli olduğunu düşünmeme	7
Ders saati açısından yeterli olduğunu düşünmeme	6
Çalışacağı ortam hakkında bilgi edinme	5
Mesleği daha çok sevme	3
Meslek açısından yeterli bulmama	2
Gerçek bir deneyim kazanmama	1

Tablo 4’te okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adayları açısından meslekleri bağlamında nasıl değerlendirildiğine ilişkin dokuz farklı türde kodlama bulunmaktadır. Yüksek frekanslı kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını mesleki anlamda faydalı ve önemli bir uygulama olarak kabul ettikleri, mesleğe başlamadan önce anlamlı bir deneyim kazanma süreci olarak ifade ettikleri ve mesleklerini daha yakından tanıma fırsatı olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarına göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının derslerinin uygulama şeklinin halinin zaman ve mekân bağlamında çeşitli sorunlar içermesi, bütünüyle istedikleri anlamda bir deneyim yaşamalarına olanak sağlamamaktadır.

Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının (ÖA) belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Uygulamanın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Fakat süre olarak yeterli bulmuyorum. Çünkü öğretmenliğin ne olduğunu anlamanın ve bu bağlamda yeterli tecrübe kazanmanın haftanın bir günü staja gitmekle sağlanamayacağını düşünüyorum.” ÖA1*

*“Çocuklarla olan iletişimimiz ortama uyum sağlamamız açısından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması oldukça yarar sağlamakta.” ÖA2*

*“Öncelikle ön yargılarımızı ve korkularımızı yenmemizde fayda sağlamakta ayrıca gözlem becerimizi geliştirmekte ve deneyim sahibi olmamızı sağlamaktadır.” ÖA3*

*“Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması bize somut bir yaşantı sağlıyor. Gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlar ile bize örnekler sunuyor. Sınıf ortamında öğretmenliği hissetmemizi sağlıyor.” ÖA4*

### **3.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile kariyerinize giriş yaptığınızı düşünüyor musunuz?**

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** “Kariyere giriş yapma” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

<b>Kariyere Giriş Yapma</b>	<b>f</b>
Evet/Kesinlikle	40
Kısmen	16
Hayır	7

Tablo 5’te öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını mesleki kariyerlerine giriş olarak değerlendirip değerlendirmediklerine ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır. Dağılıma göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (f=40) okul deneyimi ve öğretmenlik

uygulamasını kariyerlerine giriş olarak kabul ettikleri, az sayıda öğretmen adayının ise (f=7) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını kariyerlerine giriş olarak kabul etmedikleri görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen adaylarının gittikleri okullardaki gözlem ve uygulama deneyimlerinin beklentilerini karşılamamış olması, uygulama rehber öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerinin düşük olması olumsuz görüş belirtmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin (OY) belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Tam anlamıyla düşünmüyorum. Çünkü sınıfın kontrolü tamamen bende değil.” ÖA1*

*“Evet, düşünüyorum. Okul ortamını görmek, öğrencilerle iletişim içinde olmak beni mutlu ediyor ve öğretmenlik mesleğinin tadını almaya başlıyorum.” ÖA5*

*“Tam olarak düşünmüyorum. Hem çok sayıda stajyerin olması hem de kendi öğretmenlerinin bizimle birlikte derse girmesi bana tam sınıfı kendimin olarak görmememe neden oluyor.” ÖA6*

*“Evet. Dönemde 2 gün ders anlatıyoruz. Bence bu müthiş deneyim. Dersleri planlarken, ders anlatırken öğrenciler ile beraber öğretmenlik mesleğinin tadına varıyoruz.” ÖA8*

*“Evet, bir zamanlar ben de aynı şekilde göreve başlamıştım. Bana yapılanları ve yapılmayanları unutmadım. Hayatta başarılı olmaları için iyi bir yönlendirme yapılmalı. Diğer arkadaşlar ile sürekli etkileşim halindedir. İyi şeyler yapılmadığında 3-5 yıllık bir kayıpla öğretmenliğe başlayabiliyor.” OY-4*

*“İyi bir okulda eğitim alması, danışman öğretmenin donanımlı olması, müdürün ve müdür yardımcısının ilgi ve takibi, etkinliklerde görev alma.” OY-5*

### **3.3. Okulda geçirdiğiniz zamanlarda okula ve öğretmenler odasına dair gözlemlerinizin mesleğiniz üzerinde ne tür yansımaları olabilir?**

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** “Okul ve öğretmenler odası gözlemlerinin mesleğe yansımalarını değerlendirme” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

<b>Okul ve Öğretmenler Odası Gözlemlerinin Mesleğe Yansımaları</b>	<b>f</b>
Öğretmenlik kimliğine yakışan-yakışmayan davranış biçimlerini görüp model oluşturma	16
Deneyim kazanma	8
Öğretmenler odasına öğretmen adaylarının/öğrencilerin girememesi/ Öğretmenler odasının bulunmaması	8
Çalışma ortamı hakkında bilgi sahibi olma	7
İdari işler/yazışmalar hakkında bilgi sahibi olma	3
Karşılaşılan sorunların çözümünde izlenebilecek yollar	3
Gösterilen ilginin/samimiyetin mesleğe olan ilgiyi artırması	3

Müdür yetkili öğretmenin çok fazla sorumluluğu bulunması	2
Meslek hakkında bilgi sahibi olma	1
Veliler ve öğrencilerle olumlu diyalogların kurulması	1
Öğrenilen teorik bilgiyle ders ortamında yapılanların farklı olması	1
Daha kolay iletişim kurma	1
Öğretmenlerdeki monotonluğun mesleğe bakışı olumsuz etkilemesi	1
Okul ve öğretmenler odası gözlemlerinin mesleğe yansımaları olacağını düşünmeme	1
Derse yönelik nasıl hazırlıkların yapılabileceği	1

---

Tablo 6’da öğretmen adaylarının gittikleri okullardaki okulun yapısı, iklimi ve kültürüne ilişkin görüşleri yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının okullarda, öğretmenlik kimliğine yakışan veya yakışmayan davranış biçimlerini görerek kendilerine model oluşturma eğiliminde olduklarını görülmektedir. Ayrıca okulda geçirdikleri süreyi ve oradaki sosyal/mesleki ilişkileri kendileri açısından birer mesleki deneyim olarak kabul ettikleri, ileride çalışacakları yerlerin yapısı ve kültürü hakkında hazırlanmışlık oluşturmada türde bilgi edindikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında kimi okullarda öğretmen adaylarının öğretmenler odasına girememesi veya bir öğretmenler odasının olmaması öğrencilerin öğretmenlerle daha yakından bir sosyal-mesleki ilişki kurmalarında engel oluşturduğu belirtilmektedir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Uygulamaya gitmeden önce odasındaki iletişimin çok farklı olduğunu düşünüyordum. Uygulama sırasında iletişimin çok farklı olmadığı kanaatine vardım. Bize üniversitede öğretilenle, okul deneyiminde gördüğümüz öğretmen profili arasında çok fark var. Üniversitede; farklı anlatım teknikleri nasıl olur, öğrencilerin yaratıcı düşünebilmeleri için hangi teknikleri kullanmamız gerektiği anlatıldı. Ama uygulamada düz anlatımda başka bir şey görmedik.” ÖA9*

*“Bazı okullarda öğretmenler odasının karantinaya alınmış gibi kullandığını gözlemledim. Orası öğrencinin ulaşamayacağı bir yer olmamalı, sınıfta, okulda ve öğretmenler odasında öğrencinin öğretmene rahat ulaşması lazım. Hayatın her yerinde olduğu gibi oralarda da paylaşma ve yardımlaşma olduğu ve olması gerektiği için ikili ilişkilere önem verilmeli.” ÖA10*

*“Birleştirilmiş sınıfta staj yaptığım için bir öğretmenler odamız yok. Fakat müdür yetkili öğretmenimizden mesleki yazışmalar, başından geçen deneyimler şekline yararlanıyoruz.” ÖA11*

### **3.4. Meslektaş öğrenmesi bağlamında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması sırasında ne tür deneyimler ediniyorsunuz?**

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** “Meslektaş öğrenmesi bağlamında kazanılan deneyimler” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Meslektaş Öğrenmesi Bağlamında Kazanılan Deneyimler	f
Sınıf yönetimi	18
Öğrencilerle iletişim kurulması	17
Sorunlar karşısında yapılması gerekenler	13
Ders içerisinde farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanma	11
Dersi etkili işleme yolları	9
Meslektaşlarla iletişim kurma/fikir alışverişi yapma	8
Okulun yönetilmesi hakkında bilgiler edinme	5
Evrak, plan ve tutanakların yazılması	4
Veli toplantıları/velilerle iletişim kurma	4
Kendini güncelleme	3
Nöbet tutma sürecinde öğretmenlerin sorumlulukları	2
Hiçbir deneyim elde etmeme	1
Zaman kullanımı	1
Meslek ahlakı	1
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleme	1
Ölçme değerlendirmenin gerçekleştirilmesi	1
Öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanma	1

Tablo 7’de öğretmen adaylarının meslektaştan öğrenme bağlamında okullarda en çok hangi tür bilgi ve deneyimi edindiklerine ilişkin görüşler yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının en sık; sınıf yönetimi, öğrencilerle sağlıklı diyalog kurma, karşılaşılan sorunlar karşısında yapılması gerekenler, dersi daha anlaşılır, ilgiyle izlenir ve kolaylaştırıcı olmasını sağlayacak nitelikte materyal ve yöntem-teknik kullanma konularında bilgi ve deneyim edindikleri görülmektedir. Bunun yanında diğer meslektaşlarla olan işbirliği, okul yönetimine dair temel bilgiler, resmi yazışmalar ve velilerle iletişim bağlamında da ön deneyim edindikleri anlaşılmaktadır. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Öğrencilere büyük bir birey gibi davranmamız ve onları önemseyeceğimizi göstermek gerektiğini, oyunun ve eğitici etkinliklerin çocuğa okulu sevdirmede ve akademik başarısını artırmada vazgeçilmez unsurlar olduğunu, öğretmenin kendini sürekli güncellemesi, geliştirmesi gerektiğini, otoriteyi sağlarken bunu despotluk boyutuna çıkarmamayı, güler yüzlü olmanın önemini deneyimlerimizle öğreniyoruz.”* ÖA3

*“Her konu anlatan öğretmenden veya adayından bir şeyler öğreniyorum. Eksikliklerinin nedenlerini sorgulayıp gözlemleyebiliyorum. Ayrıca farklı yöntem ve strateji ya da materyale tanık olarak geliştığimi düşünüyorum.”* ÖA11

*“Hiçbir deneyim elde edemiyorum. Bazı okullar öğretmenler odasına bile bizi almadı. Biz de kendi arkadaşlarımızla vakit geçirdik. Dolayısıyla öğretmenlerde hiçbir deneyim kazanamadık. Ayrıca bazı öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti sınıftaki durumu örnek alınacak türde değil. Yılların vermişliği*

*bıkkınlık ya da bu işi sevmeyerek yaptıklarından dolayı işlerini düzgün yapmıyorlar.” ÖA12*

### **3.5. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması için okula gittiğinizde okuldaki öğretmenlerle meslektaş olduğunuzu hissediyor musunuz? Neden?**

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 8’de yer almaktadır:

**Tablo 8.** “Kendini Öğretmenlerle Meslektaş Olarak Görme” Kategorisinde İfade Edilen Görüşler ve Frekans Değerleri

<b>Kendini Öğretmenlerle Meslektaş Olarak Görme</b>	<b>f</b>
Evet	32
Kısmen	20
Hayır	12

Tablo 8’de öğretmen adaylarının gittikleri okullardaki öğretmenler ile kendilerini meslektaş olarak görüp görmediklerine ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (f=32) kendilerini okullardaki öğretmenlerle meslektaş olarak kabul ettikleri, bir kısmının (f=20) kısmen kabul ettikleri, bazılarının ise (f=12) kabul etmedikleri görülmektedir. Bu noktada, gidilen okullardaki okul yönetiminin ve öğretmenlerin okullara gelen öğretmen adaylarına olan tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır. Okul idaresince ve öğretmenler tarafından ilgiyle karşılanan, kendi mesleki deneyim ve bilgilerini öğretecekleri adaylar ve katkı verecekleri bireyler olarak görülen öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında bekledikleri ilgi ve alakayı göremeyen öğretmen adayları kendilerini okullardaki öğretmenlerle meslektaş olarak görememektedirler. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Kısmen hissediyorum. Daha doğrusu öğretmenden öğretmene değişiyor. Kimisi henüz öğrenci gözüyle kimisi öğretmen gözüyle bakıyor ve iletişimimiz o yönde ilerliyor.” ÖA5*

*“Ders anlattığım zamanlarda bunu hissediyorum. Okuldaki öğretmenlerin tutumu ve öğrencilerin ilgisi de bunu pekiştiriyor.” ÖA11*

*“Hissedemiyorum. Çünkü bize öğrenci gözüyle bakıyorlar ayrıca öğretmenler odasında bile durmamıza izin vermeyen okullar var.” ÖA12*

*“Evet, hissediyoruz. Öğretmenlerin bizi öğrencilerine ‘öğretmenleriniz’ şeklinde tanıtmaları güzel bir giriş yapmamızı sağlıyor. Okulda bizimle sohbet ederek sıkıntılarımızı sormaları, kendi deneyimlerini bize aktarmaya, bizi de kendileri gibi görüp anlayışlı davranmaları böyle hissetmemizi sağlıyor.” ÖA13*

“Hissediyorum evet. Çünkü onlarla aynı sınıfta derse girip, onların yaptıkları görevleri yapıyoruz. Rehber öğretmenimizde bizlere bir öğretmen gibi davranıyor.” ÖA14

“Kısmen. Her ne kadar aynı meslekten olsak da sonuçta şuan ‘stajyer öğrenci’ sıfatındayız. Çok da hissedemiyorum meslektaş olduğumuzu.” ÖA15

“Evet, bir zamanlar ben de aynı şekilde göreve başlamıştım. Bana yapılanları ve yapılmayanları unutmadım. Hayatta başarılı olmaları için iyi bir yönlendirme yapılmalı. Diğer arkadaşlar ile sürekli etkileşim halindedeler. İyi şeyler yapılmadığında 3–5 yıllık bir kayıpla öğretmenliğe başlayabiliyor.” OY 2

“Evet, çünkü onlarla aynı konuma tabiiyim. Özlük haklarım aynı. Hedef kitlemiz aynı. Amaçlarımızı aynı. Aynı misyonu taşıyoruz. Aramızda sadece deneyim farkı var. Yaşayarak öğrenme farklılığı var. Onlar benim meslektaşlarım. Hatta genç meslektaşlarım tabirine de karşırım.” OY 6

### 3.6. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin mesleğe hazırlanmanızda daha etkili geçebilmesi adına neler yapılması gerekir?

Araştırmanın altıncı araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 9’da yer almaktadır:

**Tablo 9.** “Mesleğe daha etkili hazırlanmada yapılabilecekler” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Mesleğe Daha Etkili Hazırlanmada Yapılabilecekler	f
Staj süresinin artırılması	16
Deneyimli sınıf rehber öğretmenlerinin seçilmesi	14
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin daha erken başlaması	13
Fazla sayıda ders işlenmesi/uygulamanın gerçekleştirilmesi	8
Staj gruplarındaki öğrenci sayısının azaltılması	7
Öğretmenlerin daha ilgili davranmaları	5
Farklı sınıf düzeylerini görme	5
Öğretmen adayının tek başına ders işlemesi	4
Kırsal bölgelerdeki okullara da gidilmesi	3
Bir dönem/yıl boyunca sadece staja gidilmesi	3
Okulda edinilen deneyimlerin fakültede sınıf ortamında paylaşılması	2
Ders anlatımı sonrasında öğretmen tarafından değerlendirme yapılması	1
Yapılanların yeterli bulunması	1
Öğretmen adayının daha fazla söz hakkına sahip olması	1
Uygulama okullarının daha özenli seçilmesi	1
Öğretmen adayları maddi açıdan desteklenmeli	1
İdari işlerle ilgili görevlerin daha az olması	1

Tablo 9’da, öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleki olarak daha iyi hale nasıl getirilebileceğine ilişkin görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Yüksek frekanslara ait görüşlere bakıldığında; okullarda geçirilen staj süresinin yeterli görülmediği ve uzatılması,

okullardaki sınıf rehber öğretmenlerinin seçiminde daha profesyonel davranılması, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının fakültelerde daha erken yıllardan itibaren başlatılması, okullarda ders uygulamalarında öğretmen adaylarına daha fazla pratik yapma olanağının tanınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında; okullara giden kalabalık grupların niteliği ve verimi düşürdüğü, okullardaki uygulama rehber öğretmenlerinin daha ilgili olmasının beklendiği, sürekli aynı sınıfta gözlem ve uygulamanın yapmanın verimi tekdüzeleştirdiği, farklı yerleşim bölgelerinde bulunan okullara da gidilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Staja giden grupların sayılarının az olması gerekir. Örneğin en fazla 3 kişi. Bizim gruplarımız gibi 6-7 kişi olmamalı. Bu dersler üniversitenin ilk yıllarından itibaren her yıl verilmeli ki biz öğrenciler yaparak-yaşayarak-gözlemleyerek öğrenelim. Seçilen okullardaki sınıf rehber öğretmenleri rastgele değil de bilinçli bir şekilde seçilmeli. Yani donanımlı olmaları gerekir. Ki biz öğrencilere gerçek anlamda fayda sağlasın.” ÖA16*

*“Rehber öğretmenler özellikle seçilmeli. Çünkü bu işi sadece para kazanmak için yapan bir sürü insan var. Sürekli olumsuz örneklerle karşılaşınca “bizler de böyle olur muyuz” diye düşünür olduk. Çünkü bize fakültede öğretilenlerle uygulamada gördüklerimiz taban tabana zıt şeyler. Nitelikli öğretmenler rehber öğretmen seçilmeli ki hem kendimi geliştirelim hem rahatlıkla uygulama yapabilelim.” ÖA17*

*“Öğretmen uygulaması dersi daha önceki yıllarda olmalı ve öğrenci bütün kademelerde derse girmelidir.” ÖA18*

*“Daha deneyimli ve yeni programa adapte olmuş öğretmenler eşliğinde bu süreci tamamlamanın daha etkili olacağına inanıyorum.” ÖA19*

*“Uygulama saatlerinin ve günlerinin artırılması gerekli.” ÖA20*

*“Fakülte 4 yıllık. 4 yıl boyunca staj olmalı. 1. sınıftayken ilkokul 1. sınıfların, 2. sınıftayken ilkokul 2. sınıfların, 3. sınıftayken ilkokul 3. sınıfların, 4. sınıftayken ilkokul 4. sınıfların dersine girilmeliydi.” ÖA21*

*“Farklı derslerin öğretmenleri (danışmanlarını) gözlemleyerek onların tecrübelerinden, ders anlatımlarından iletişimine kadar nasıl ders işlediklerini görmelerini sağlıyoruz.” OY-4*

### **3.7. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında gittiğiniz okullarda yaptığınız gözlemlerden hareketle karşılaştığınız olumlu ve olumsuz çarpıcı örnekler veriniz.**

**3.7.1.Karşılaşılan olumlu örnekler.** Araştırmanın yedinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır:

**Tablo 10.** “Karşılaşılan olumlu örnekler” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

<b>Karşılaşılan Olumlu Örnekler</b>	<b>f</b>
Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulması	12
Derste farklı materyaller kullanılması	6
Etkili ve ilgi çekici bir şekilde ders işlenmesi	5
Öğretmen ve sınıf tarafından kaynaştırma öğrencisinin benimsenmesi	4
Ailelerle iletişim halinde olunması	4
Köy okullarındaki öğrencilerin saygılı davranması	3
Öğrencilere karşı sabırlı olması	2
Derse hazırlıklı gelinmesi	2
Okulda oldukça samimi bir ortam olması	2
Birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin öğrenmeye daha meraklı olması	1
Öğrencilerin sorunlarının çözülmeye çalışılması	1
Öğrenciler arasında ayırım yapılmaması	1
Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi	1

Tablo 10’da öğretmen adaylarının gittikleri gözlem ve uygulama okullarındaki çarpıcı olumlu örnekler yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığı zaman öğretmen adaylarının olumlu örnek olarak nitelendirdiği durumlar arasında, öğretmenlerin öğrencileri ile iyi düzeyde ilişkiler kuruyor olmaları, ilgiyi artıracak türde materyaller ile derse gelmeleri başta gelmektedir. Bunların yanında; dersin işlenişini daha renkli ve ilgi çekici hale getirecek türde becerilerin sergilenmesi, farklı gelişim gösteren veya dezavantajlı grupta yer alan çocukların öğretmen ve sınıf tarafından benimsenmiş olması, aileler ile iyi bir iletişim ağının kurulmuş olması çarpıcı örnekler kategorisinde öne çıkmaktadır. Ayrıca derslere hazırlıklı gelinmesi, öğrencilere karşı adil tutum sergilenmesi, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretme çabaları da ifade edilen olumlu örnekler arasında yer almaktadır. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Bir rehber öğretmenin sınıfındaki tüm öğrencilere öncelikle onların tek ve değerli olduğunu hissettirdi. Her çocuğun farklı olduğunu gösterirdi, öğrencinin kendi kapasitesine göre görevler verip ona göre ödül ve pekiştirme verirdi. Adaletli davranmaya özen gösterirdi. Ailevi problemi olan bir öğrencisi için ekstra çaba harcar, onu kazanmak için bin bir türlü yol denerdi. Bir dönemlik gözlemlerim sonucunda öğrencilerin kendine güvenen, benlik algısı yüksek bireyler olduğunu fark ettim.”* ÖA22

*“Derste öğretmen çocuklar anlamadığında gerektiği kadar örnek çözüyor. Şu an gittiğim okulda bu şekilde oluyor. Öğretmen çocuklarla ilgileniyor anlatma derdi var. Yani bir konuyu anlatmadığında bunu dert edinebiliyor.”* ÖA23

*“Bu dönem gördüğüm en güzel örnek kaynaştırma öğrencisi olan 2. Sınıf öğrencisi, Şevval. Sınıf öğretmenimiz Şevval’i sınıfa o kadar kabul ettirmiş ve başkalaştırmış ki bence bu büyük bir başarı. Yaptığı en ufak bir hareketi bile gözden kaçırmıyor ve ona olumlu dönütler veriyor. Hatta okul çıkışlarında kendi hayatını erteleyip Şevval için okuma-yazma çalışması yapıyor. Geçen pazartesi*

*okula gittiğimde Şevval çok mutlu görünüyordu. Öğretmene sorduğumda ise bu hafta okumaya geçti artık çok güzel okuyor dedi. Bence o an bir öğretmenin mutlu olduğu en güzel anlardan biridir.” ÖA24*

*“Bir öğretmenin sınıfta derslerinde pek başarılı olmayan bir öğrencinin yeteneğini fark edip basketbola yönlendirmesi.” ÖA25*

*“Bir öğretmenimiz de derslerinde o kadar dinamikti ki kendisine hayran bıraktı. Derslerini hep güzel, anlaşılır, mantığını anlamaya yönelik işlerdi. Ayrıca ders dışında da öğrencilerini ve kendisini de aktif tutuyordu. Yurt dışında bir sınıfla paylaşımları vardı.” ÖA26*

### 3.7.2.Karşılaşılan olumsuz örnekler

**Tablo 11.** “Karşılaşılan Olumsuz Örnekler” Kategorisinde İfade Edilen Görüşler ve Frekans Değerleri

<b>Karşılaşılan Olumsuz Örnekler</b>	<b>f</b>
Kaynaştırma öğrencisinin etiketlenmesi/dışlanması	8
Öğrencilere hakaret edilmesi	8
Sınıf yönetimini sağlayamaması	5
Birleştirilmiş sınıflarda eğitimin verimli geçmemesi	5
Öğrencilere şiddet uygulanması	4
Öğretmenin görevini aksatması	4
Etkinlik yapılmaması	3
Öğrencilere karşı ilgisiz davranılması	3
Öğrencilerin korkutulması	3
Derste ilgi çekici unsurlara yer verilmemesi	3
Başarılı öğrencilere öncelik verip düşük başarılı öğrencileri ihmal etmesi	2
Merkez okullardaki öğrencilerin kontrolsüz davranmaları	2
Öğrencilere katı davranılması	2
Okul müdürünün eğitimci gibi değil tüccar gibi davranması	2
Okulun/sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
Öğrenciler arasında karşılaştırma yapılması	1
Öğretmenlerin yeni yaklaşıma uygun ders işlememesi	1
Öğrenciler tarafından öğretmenin sevilmemesi	1
Velilerle olumsuz ilişkiler	1
Öğretmenini zararlı alışkanlıklarını öğrencilerin görebileceği şekilde sergilemesi	1
Branş dersleri (beden eğitimi, müzik, resim) yerine matematik ve fen bilimleri derslerinin işlenmesi	1
Okulun fiziki, coğrafi, ekonomik açıdan yetersiz olması	1

Tablo 11’de öğretmen adaylarının gittikleri gözlem ve uygulama okullarındaki çarpıcı olumsuz örnekler yer almaktadır. Frekans yoğunluğuna bakıldığında zaman karşılaşılan en olumsuz örneğin gelişim düzeyi farklı olan ve dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere yönelik damgalama ve ötekileştirme faaliyetlerinin öne çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda öne çıkan diğer olumsuz davranışlar arasında, öğrencilere yönelik aşağılayıcı söylemler, sınıf hâkimiyetinin sağlanamaması, birleştirilmiş sınıflardaki verim düşüklüğü,

öğrencilere yönelik fiziksel/sözel şiddet de yer almaktadır. Bunların yanında, öğrencilere yönelik esnek olmayan davranışlar, öğrencileri kıyaslama, velilerle iletişim çatışması, bazı derslere az önem verilmesi, kalabalık sınıflar da dikkate değer olumsuz vakalar olarak kayda geçmektedir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

*“Bir öğretmen sürekli çocukların kafalarına kitapla vuruyordu. Artık çocuklar da bunu alışkanlık haline getirmişler ve sürekli birbirlerinin kafasına vurma eğilimindedir.”* ÖA3

*“Okul müdürüyle görüşüyorduk. Tam olarak görevleri nelerdir diye sormuştuk. Yaklaşık on dakika hiç susmadan anlattı. Ancak ağzından eğitimde dair hiçbir söz çıkmadı. Sanki eğitimci değil de tüccar gibi ticari meseleleri anlattı bize.”* ÖA17

*“Öğrendiklerimizin hiçbir işe yaramadığını hissettiren bir öğretmenden bahsetmek istiyorum. Derse giriyor, öğretmen kılavuz kitabını açıyor biraz konuşuyor, tahtaya kılavuz kitabı geçiriyor. Öğrencilerin hiçbiri dinlemiyor. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi var, onun için hiçbir şey yapmıyor. Kavga edenlere donuk bir ifadeyle ayrılın diyor.”* ÖA27

*“Bir sınıfta öğretmen sınıfa hiç karışmıyor, herkes kendi halinde geziyor, konuşuyor. Bu öğretmenimiz ders anlatıyor, biz arkada duruyoruz. Dinlemeye çalışıyoruz ama öğretmeni duyamıyoruz. Tam gün böyle devam ediyor. Başka bir sınıfta öğretmen 1. sınıf öğrencilerini hayvan isimleriyle çağırıyor. Biz sınıfta olduğumuzda böyle davranıyorsa biz yokken hayal bile edemiyorum. Çocuklara bu şekilde davranması gerektiğini yoksun ders çalışmadıklarını söylüyor. Biz de hayretle dinliyoruz. Çoğu öğretmen öğrencilerini küçük düşürücü ifadeler kullanıyor, tüm sınıf buna gülüyor. Aşağılanan çocuk iyice kendi köşesine çekiliyor, insan dayanmıyor ama tepki de veremiyor. O sıralarda kendimi çok kötü hissediyorum. Ama elden bir şey gelmiyor.”* ÖA28

*“Öğretmenlerin bize yaklaşımları kötü. Biz okullarda bulunduğumuz sürede genelde okulda bulunmuyorlar.”* ÖA29

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

##### 4.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının mesleki ve teknik becerilerini beklenen ölçüde geliştirebilmeleri için üniversitede öğretilen alanın teorik çerçevesini destekler nitelikte olması, Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerinin iyi planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda üniversite-okul işbirliği ve koordinasyonun, planlamanın, aynı hedef doğrultusunda söylem ve eylem birliği kurmanın gerekliliği oldukça fazladır.

Bulgular doğrultusunda bu derslerin öğretmen adayları tarafından büyük ölçüde vazgeçilmez olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Özellikle, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nitelendirme isteklerinden, ilk mesleki deneyimi bir uzman öğretmenin yanında kazanma ihtiyaçlarından ve mesleği

yakından tanıma ve sevmeye girişimlerinden bu derslere olan gereklilikleri daha net şekilde görülmektedir.

Öğretmenlik uygulamasına ayrılan toplam sürenin öğretmen adaylarını tatmin ettiği söylenemez. Özellikle uygulamanın sadece son sınıflar düzeyinde yürütülmesi, okullarla gerekli ve yeterli işbirliğinin sağlanamaması, uygulama rehber öğretmenlerinin özensiz seçimi, sürekli aynı sınıf düzeyinde gözlem ve uygulama yapılması bu derslerin verimliliğini düşüren faktörler arasında sayılabilir.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerini çeşitli sınıflar ve dersler bağlamında gösterecek yeterli olanak ve sürenin verilmemesi, aynı sınıfa uygulamaya gelen çok sayıda öğretmen adayının olması, uygulamada öğretmen adayına yeterli özerklik sağlanamaması karşılaşılan önemli sorunlar arasında sıralanabilir. Öğretmen adaylarının, ilerideki meslek hayatlarında karşılaştıkları kimi sorunlar ve durumlar ile önceden tanışmaları, onların önlem alma ve sorun çözme becerileri kazanmalarına olanak sağlayacaktır. Bunun için de öğretmen adaylarına bazı durum ve sorunlarla karşılaşma fırsatı sunulması için hareket alanı açılmalıdır. Bu bulgularla aynı yönde olmak üzere Şahin (2003), Gökçe ve Demirhan (2005) ile Küçükıylmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmalardan ortaya çıkan sonuç, uygulama süresinin artırılması gerektiği yönündedir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersleri ile öğretmen adaylarının büyük bir kısmının mesleki kariyerlerine giriş yaptıklarını düşünmeleri önemli bir bulgudur. Bu dersler ile mesleki aidiyet ve kimlik kazanmanın ilk evreleri oluşmakta, öğretmen adayları mesleki rolleri için ilk becerileri edinmektedirler. Bu derslerin işbaşında eğitim anlayışı çerçevesinde güçlendirilmesi ve içlerinin gerçek anlamda doldurulması öğretmen adaylarının aidiyet hissi kazanmalarında, ilgili rol, davranış ve sorumluluklarının bilincine varmalarında, kimlik edinimlerinde büyük payı olacaktır. Ergün (1994) öğretmenlerin işe başlama dönemlerindeki deneyimlerinin mesleki sosyalleşmenin en önemli faktörlerinden olduğunu belirtmektedir. Cornelissen ve Wyk (2007) öğretmenlerin meslek öncesi deneyimlerinin önemli olduğunu ancak mesleğe daha çok “dışarıdan” baktıklarını, işin gerçek anlamda içine girince sosyalleşmenin hızlandığını dile getirmiştir.

#### **4.2. Okulun Yapısı ve Öğretmen Odası Gözlemlerine İlişkin Sonuçlar**

Örgütsel yapının davranış üzerindeki etkisi bilinen bir gerçektir. Okulların yapısı, iklimi, kültürü, işleyişi, yönetim politikaları, meslektaşlar arasındaki ilişki ve diyalog, diğer paydaşlarla olan ilişkiler vb. o okulun çalışanları ve öğrencileri üzerinde büyük ölçüde etkilidir. Gözlem ve uygulamaya giden öğretmen adaylarının karşılaştıkları manzara ve içinde buldukları yapı onların mesleğe bakış açılarının şekillenmesinde, olumlu-olumsuz durumların görülmesinde oldukça etkilidir. Özellikle kıdemli meslek büyüklerince ve okul yönetimi tarafından sahiplenilmeleri, öğretmen adaylarına kendilerini geliştirecek türde rehberlik etmeleri adayların tutum ve davranışlarını belirlemektedir.

Öğretmen adaylarının, gittikleri okullardaki gözlem ve deneyimlerinin en çok yoğunlaştığı odak noktalarından birisi okullardaki olumlu-olumsuz örnekler oluşturmaktadır. Ayrıca okulun işleyişini ilgilendiren çeşitli aşamalar hakkında ilk elden deneyim kazanmaları, hangi durum/sorun karşısında nasıl bir süreç işletildiğini görmeleri, bir öğretmen olarak kabul görmeleri dikkate değerdir. Ancak kimi okullarda öğretmen adaylarının öğretmenler odasına alınmaması, onlara meslektaş adayı olarak bakılmaması, öğretmenler odasında eğitim-öğretimle ilgili olmayacak şekilde ve öğretmenin kimliğine yakışmayacak türde konuşmalara şahitlik etmeleri öğretmen adaylarında hayal kırıklığı oluşturmaktadır.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) öğretmen adaylarının deneyimsiz uygulama rehber öğretmenleri ile birlikte sınıf içi süreçleri yürütmelerinden kaynaklı olumsuzlukları, uyum problemlerini ve tam anlamı ile liderlik yapılamadığını dile getirmektedirler. Öğretmenliğin bir parçasının da okul yöneticiliği olduğu düşünüldüğünde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında okulun işleyişi ve resmi yazışmalarla ilgili temel düzeyde de olsa kimi okullarda öğretmen adaylarına bilgi aktarımında bulunulurken kimi okullarda bu uygulama konusunda zayıf kalmaktadır. Bunların yanında Kale (2011) öğretmen adayları için okulun yapısından kaynaklı temel sorunları; a) öğretmenler odasına girememeleri, b) öğretmenlerin rahatsız edici davranışları, c) uygulama rehber öğretmenin ilgisizliği ve d) öğretmenlerin ideolojik yaklaşımları olarak sıralamaktadır.

#### **4.3. Meslektaştan Öğrenme Bağlamında Edinilen Deneyimlere İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının doğrudan ve işin içinde olarak sınıflarda gözlem ve uygulama yapmaları, kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmeni başta olmak üzere diğer öğretmenlerden de önemli mesleki beceriler edinmelerine olanak sağlamaktadır.

İlgili dersler kapsamında, uygulama rehber öğretmenlerinden öğrenilen ve en çok rağbet gören beceri sınıf yönetimi olmuştur. Sınıfın bir ders boyunca nasıl idare edildiği, sınıf içi iletişimin ve çatışmaların nasıl yönetildiği, karşılaşılan durum ve sorunlara ilişkin öğretmenin nasıl stratejiler geliştirdiği doğrudan gözlemlenen kısımlar içinde yer almaktadır. Sınıf hâkimiyetini ve yönetimini iyi sağlayan öğretmenlerin derslerinin de verimli ve planlı bir şekilde geçtiği verilerden anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken diğer bir nokta ise öğretmenlerin derslerini daha cazip ve anlaşılır hale getirmek için kullandıkları ders içi yöntem, teknik ve materyaller olmuştur. Konuya ve derse göre geliştirilen yöntem, teknik ve materyaller özellikle küçük yaş gruplarında dikkatin fazla dağılmadan derse odaklanmasında önemli bir faktördür. Monotonluğa yer vermeden, süreci daha renkli hale getirecek şekilde tasarlanan dersler öğretmen adaylarının meslek büyüklerinden öğrendikleri iyi bir beceri olarak görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren köy okullarında öğretmen adayları daha çok birleştirilmiş sınıf deneyimi edinmektedirler. Bu tür okullarda tek başına bir okulu idare edebilme, hem idari işleri hem de eğitim-öğretim işlerini yürütebilmenin zorluklarını görme olanağı elde etmektedirler. Kiraz (2002), uygulama rehber öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulamasında yaşanan temel sorunları uygulamaya gelen öğrenci sayısının fazlalığı, zamanın yetersizliği, işbirliği eksikliği, öğretimdeki aksaklıklar, yetersiz bilgilendirme ve etik olmayan davranışların adaylarda gözlemlenmesi olarak sıralamaktadır. Uygulama rehber öğretmenlerinin uygulama öncesinde bir eğitimden geçmiş olması, uygulamanın olumlu ve verimli geçmesini sağlarken (Coulon, 2000), eğitim almamış ve tecrübesiz öğretmenlerle yürütülen süreç olumsuz ve verimsiz geçmektedir (Talvitie, Peltokallio, & Mannisto, 2000).

Çetin ve Bulut (2002)'un araştırması sonucunda, uygulama öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmen adayı sayısının fazla olmasının olumsuz etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Cansaran, İdil ve Kalkan (2006) tarafından yapılan çalışmada, uygulama öğretmenlerinin öğrencileri ders motive edemedikleri sonucu ortaya konulmuştur.

#### **4.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının Daha Etkili Hale Getirilebilmesi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Sonuçlar**

Okullara gözlem ve uygulamaya giden öğretmen adaylarının büyük bir kısmı süre yetersizliğinden bahsetmekte, sürenin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Son sınıfa sıkıştırılan uygulamalar, öğrencilerin mezun olma kaygısı ve öğretmen atamalarına hazırlık yapma süreci ile birleşince oldukça telaşlı bir hal almakta ve zaman zaman verimsiz geçmektedir. Bu bağlamda ilgili dersler daha geniş bir zamana yayılabilir.

Uygulama rehber öğretmenlerinin iyi seçilmesi, özellikle deneyimli olan, özgün model ve teknikler uygulayan öğretmenlere öncelik verilmesi bu derslerin daha verimli geçmesini sağlayacaktır. Bunun yanında farklı düzeyde sınıflara ve derslere de gözlem ve uygulama olanağı verilmesi deneyim zenginliği oluşturacaktır. Bu sonuç, Azar (2003) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik taşımakta ve ilgili çalışmada, uygulama öğretmeni seçiminde belli kriterler aranmadığı için okul müdürüne yakın olanların uygulama öğretmeni oldukları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni olacak adayların özellikle birleştirilmiş sınıfların bulunduğu okullara daha sık yönlendirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde ilk atamalarda sınıf öğretmenleri genellikle kırsal alandaki okullara atandığı için genellikle birleştirilmiş sınıflarla karşılaşmaktadır. Deneyim sahibi olmadıkları için de bu okullarda zorluk yaşamaktadırlar.

Uygulama sonrasında rehber öğretmenlerin kısa süre içerisinde geribildirim vermeleri, iyi ve takdir edilir davranışlar ile düzeltilmesi gereken kısımların hemen belirtilmesi de bu derslerin verimini artıracaktır.

Bir okula /sınıfa giden öğretmen adaylarının sayıca çokluğu da verimi düşürmektedir. Uygulama öğretmeni başına düşen aday sayısının fazlalığından dolayı bu adalara yeteri kadar kendilerini gösterme olanağı sunulamamaktadır. Dolayısıyla ya uygulama gün sayısı artırılmalı veya gruptaki aday sayısı düşürülmelidir. Yeşilyurt (2010) bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte, uygulamanın daha iyi hale getirilebilmesi için önerilerini bazı başlıklar altında sıralamaktadır:

**Uygulama Öğretmenine Yönelik Öneriler:** Farklı yöntem ve teknikleri kullanmalı, kendini geliştirmeli, şiddetten kaçınmalı, dersini ciddiye almalı, deneyimleri paylaşmalı, adalara önem vermelidir.

**Uygulama Okuluna Yönelik Öneriler:** İmkanlar iyileştirilmeli, ders dışı etkinlikler için esneklik tanınmalı, şiddet önlenmeli, yönetimle ilgili deneyimler ve bilgiler aktarılmalıdır.

**Uygulama Öğretim Üyesine Yönelik Öneriler:** Öğretmenleri uygulama ile ilgili bilgilendirmeli, izleme ve denetleme yapılmalı, adaya gerekli teorik donanım sağlamalı, güvenilir değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca uygulama okulu ve rehber öğretmeni seçiminde daha özenli olunmalı, fakülte-okul işbirliği daha ciddiyetle yürütülmelidir. Azar (2003), Sılay ve Gök (2004), Yıldız (2006) ve Arabacı (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, fakülte-okul işbirliğinin istenilen şekilde yürümediği ve her iki kurum arasında yeterli işbirliğinin olmadığı belirlenmiştir.

#### **4.5. Okullarda Karşılaşılan Olumlu-Olumsuz Örneklere İlişkin Sonuçlar**

Gözlem ve uygulamaya giden öğretmen adayları okul içerisinde geçirdikleri sürede zaman zaman olumlu ve olumsuz örneklerle karşılaşmaktadırlar. Aslında bu durum öğretmen adayları için iyi bir deneyim edinme fırsatı sağlamaktadır. Hem olumlu hem de olumsuz örnekler adayların mesleki deneyimlerini çeşitlendirmeleri bakımından önemlidir.

Öne çıkan olumlu örnekler arasında öğrencilerle sağlıklı, iki yönlü iletişim ve ilişkiler kuruluyor olması, dersi daha anlaşılır ve çekici hale getirecek türde materyaller kullanılması, farklı tür teknik ve yöntemler sergilenmesi, velilerle sağlıklı bir diyalog kurulması, derse hazırlıklı gelinmesi gelmektedir. Tüm bu olumlu örnekler mesleğinde uzmanlaşmış bir öğretmenin taşıdığı vasıflar arasındadır. Öğretmen adaylarının bu nitelikleri görmesi ve örnek alması kendi mesleki gelişimi açısından önemlidir.

Olumsuz örneklerden öne çıkanlar arasında farklı gelişim seyrinde olan veya dezavantajlı gruplar içerisinde bulunan öğrencilere yönelik etiketleme, dışlama ve görmezden gelme davranışlarını, öğrencilere yönelik olarak küçük düşürücü ifadeler kullanılmasını, sınıf yönetiminde zafiyet, öğrencilere yönelik fiziksel şiddet, derslerin monoton işlenmesi, birleştirilmiş sınıflara uygun çalışmaların yapılmaması vb. sayılmaktadır. Bu ve buna benzer olumsuz örnekler, öğretmen adaylarının hemen her okulda karşılaşması muhtemel vakalardır. Olumsuz örnekler ile karşılaşmak esasında öğretmen adayına “neleri yapmaması” gerektiğini de öğretmektedir. Adayların, sayılan olumsuz örneklerden hareketle

bu onların öğrencide, sınıf ortamında ve okulda oluşturduğu olumsuz etkiyi gözlemlemesi ve hangi davranışın nelere yol açabileceğini görmesi bakımından önemlidir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının mesleki anlamda sosyalleşmelerinde önemli bir geçiş sürecini oluşturmaktadır. Hem üniversitedeki teorik sahada hem de okullardaki pratik sahada oluşturulacak ahenk ve işbirliği, doğru okulların, doğru öğretmenlerin seçilmesi, ilgili derslerin etkili bir şekilde planlanıp uygulamaya konması yoluyla öğretmen adayları mesleki sosyalizasyonu daha rahat sağlayacaklardır.

Bu çalışmanın verileri öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın daha kapsamlı bir veri zenginliği içerisinde sunulması için uygulama öğretim üyelerinden ve uygulama rehber öğretmenlerinden de veriler toplanmalı ve birlikte değerlendirilmelidir.

## 5. KAYNAKLAR

- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans I. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 129-134.
- Azar, A. (2003). *Fizik öğretmenlerinin meslekî gelişim sürecinde özel konular*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "Okul Deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Cohen, H. A. (1981). *The nurse's quest for a professional identity*. Menlo Park, Calif: Addison-Wesley.
- Cornelissen, J., & Van Wyk, A. (2007). Professional socialisation: An influence on professional development and role definition. *Unisa Press*, 21(7), 826-841.
- Coulon, S. C. (2000). The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagogical behaviors. *College Student Journal*, 34(2). 284-297.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and resaerch design: Choosing among five approaches* (Third edition). New York: SAGE.
- Çetin, F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 69-75.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- Eraut, M. (2004a). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.

- Eraut, M. (2004b). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (p. 201-221). London: Routledge.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Harichandan, D., & Pandya, S. R. (2012). *Teacher education and ICT*. New Delhi, India: APH.
- Jurasite-Harbisom, E., & Rex, L. A. (2013). Teachers as informal learners: workplace professional learning in the United States and Lithuania. *Pedagogies: An International Journal*, 8(1), 1-23.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 255-280.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Küçükyılmaz, E. A. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarından beklentileri*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ritche, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Schempp, P. G., & Graber, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Sılay, İ., & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Straka, G. A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. ITB Forschungsberichte, 15, 1-17. Retrieved from [www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb\\_15\\_04.pdf](http://www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf)
- Şahin, E. (2003). Okulöncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 98-110.
- Talvitie, U., L., Peltokollia, & Mannisto, P. (2000). Student teachers’ views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.

- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında yer alan okul deneyimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Teachers' vocational socialization takes place in four distinct stages: pre-education, pre-service, field experience, and beginning work (Schempp and Graber, 1992). Socialization in the pre-education stage starts before one decides to become a teacher and even before entering a higher education program. From the moment they enter the public school system, most of the prospective teachers start to perceive and become more aware of societal expectations regarding teaching and internalize attitudes towards it as well. Socialization in the pre-service stage is a process that starts when teachers enter higher education programs. When a student decides to become a teacher, the first step that begins the process of formal preparation is being accepted into a teacher training program and starting to study in the program. Socialization in the field experience stage is the last stage that teachers go through before actually starting their careers. In the field experience stage, teachers gain knowledge and first-hand experience related to the work they will do in both the classroom and the school. In the final stage, socialization in the beginning work stage, teachers start their jobs, come face to face with different types of activities and situations inside and outside of the classroom, and start to make inferences and gain knowledge based on their experiences in both formal and informal settings.

As part of the teaching practice lessons, participating schools are expected to provide a different highly-qualified, experienced teacher to mentor each teacher candidate; these teachers are tasked with helping the candidates develop professionally, teaching different techniques that candidates might find useful, giving advice on how to solve educational problems that occur both inside and outside of school, and explaining how to effectively communicate and cooperate with parents/guardians. The time that teacher candidates spend with these mentors, their observations of the school, and their collaboration with their mentors are all instrumental in helping them develop professionally. The more productive and multi-faceted the collaborative process, the more well-rounded and versatile the teacher candidates will be. However, sometimes teacher candidates might find that the time they spend with their mentors is not as helpful or as beneficial as they want it to be, and their first professional experiences can be quite negative as they might have to deal with mentors who set a bad example for them. Some of these negative professional experiences that teacher candidates might experience include the mentor teacher not being able to communicate effectively

with his or her students, using improper language directed toward students, being verbally abusive to students and personally criticizing the students or their families, coming to class unprepared, and/or failing to include the teacher candidate in class activities.

It is speculated that negative professional experiences that occur before teacher candidates start working negatively affect both their approach to and their view of their occupation. As the number of negative professional experiences increases, any excitement the teacher candidates feel toward their profession starts to dwindle away. It can be argued that keeping these negative experiences to a minimum for teacher candidates, all of whom have just taken the first step on their journey to becoming a teacher, will help them create positive associations with the profession of teaching.

### **Research Objectives**

The aim of this study is to identify the most salient points of teacher candidates' experiences in their pre-vocational endeavors, especially in terms of their experiences at both the schools they worked at and in their teaching practice lessons. To achieve this goal, attempts were made to answer the following questions:

1. What are your expectations of the mentor teachers with regard to the practice lessons?
2. What type(s) of negative and/or unprofessional behavior did you encounter during the practice lessons with the mentor teachers?
3. How did the negative and/or unprofessional behavior that you encountered change your view of teaching as an occupation? Have your expectations changed?

### **Methods**

In this study, in order to accurately reflect the experiences that occurred as part of the vocational socialization process between teacher candidates who went to the practice schools and the mentor teachers who guided them in their teaching practice lessons, phenomenological research design, a qualitative method, was used. The group in this study consisted of 55 class teacher candidates in their fourth year in the department of classroom teaching and 10 school administrators assigned to work in public schools; purposeful criterion sampling was used to collect data regarding their experiences. In addition, one of the most commonly used data gathering techniques in qualitative research, the interview, was used in order to identify the most salient points of teacher candidates' experiences in their pre-vocational endeavors, especially in terms of their experiences at both the schools they worked at and in their teaching practice lessons.

### **Findings and Results**

One important finding was that many of the teacher candidates felt that their experiences in the practice schools and the teaching practice lessons marked the formal start of their professional careers. As a result, these experiences

constituted the first stage of gaining a sense of belonging and identity and helped the teacher candidates acquire basic vocational skills that will stand them in good stead for years. These lessons, seen within the context of on-the-job training, will play an important role in preparing and developing teacher candidates as well as making sure they are equipped for their job, fostering a sense of belonging, and helping the teacher candidates become aware of their roles, expectations regarding conduct, and responsibilities. Ergün (1994) identified teachers' experiences in the beginning work stage as one of the most important factors in vocational socialization, and Cornelissen and Wyk (2007) also noted that while pre-professional experiences were important, at that stage the teachers were still looking in from the outside, and teachers needed to actually start the job in order to speed up the process of vocational socialization.

One of the focal points of teacher candidates' observations and experiences was the positive and negative examples and behaviors that they encountered in their practice schools. In addition, the opportunity to see first-hand how a school works, learn how to deal with various problems and situations, and be accepted as a teacher were all also seen as noteworthy when they discussed their experiences. However, at some of the schools, the teacher candidates were not allowed into the staffrooms, were not seen as or treated like colleagues, and/or witnessed conversations in the staffrooms that were unrelated to education and were unbecoming of a teacher; these experiences deeply disappointed the teacher candidates.

The fact that the teacher candidates were able to observe classes and practice their skills in a natural classroom environment allowed them the opportunity to acquire important vocational skills from other teachers, especially the mentor teachers who had been guiding them through the process. During the lessons that the teacher candidates observed, the skill learned from the mentor teachers that made the biggest impression on them was classroom management. The teacher candidates' observations included many comments discussing how the class was managed for the entire class period, how the teachers communicated and dealt with conflict in the classroom, and the types of strategies that teachers used to deal with various problems and situations that arose. Looking at the data, it was clear that teachers who were able to command students' attention and manage their classrooms effectively gave organized, productive lessons.

Other factors that caught the attention of the teacher candidates were the classroom methods, techniques, and materials that the teachers used in order to make their lessons more engaging and comprehensible. Methods, techniques, and materials developed for specific topics and lessons are essential in maintaining learner interest in lessons, especially for younger age groups. One of the most useful skills that teacher candidates learned from their mentors was how to design lessons that keep students engaged and avoid making use of monotonous routines or drills. Many of the teacher candidates who went to the practice schools to observe and gain hands-on experience mentioned that they felt the amount of time allotted was insufficient and should be increased. Due to complicating factors such as important activities being crammed into the last session and the teacher

candidates worrying about graduation and preparing for the move to whichever city they are assigned to, the experience was quite hectic and, because of this, was not always as productive as it could have been. Consequently, a more relaxed time frame would be optimal for subsequent sessions.

### **Recommendations**

**Recommendations for Mentor Teachers:** Mentor teachers should use varied methods and techniques, develop themselves, practice non-violence, take their lessons seriously, share their experiences, and value the opinions and contributions of the teacher candidates.

**Recommendations for Practice Schools:** Practice schools should provide more opportunities and facilities, encourage staff to be lenient and flexible regarding extracurricular activities, prevent violence in all forms, and relay information and experiences related to school administration and management.

**Recommendations for Faculty Members and Instructors:** Instructors should give the teachers the necessary information regarding the entire process, observe and supervise their work, make sure they have the proper theoretical knowledge and framework, and give reliable evaluations of their performance. In addition, they should be more prudent when choosing practice schools and mentor teachers to guide the candidates and take more steps to ensure smooth collaboration between faculty members and the schools. Studies done by Azar (2003), Sılay and Gök (2004), Yıldız (2006), and Arabacı (2008) indicated that collaborative relationships between the faculty and the schools were fraught with difficulties and both institutions needed to strengthen their commitment to collaboration.