

## Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Beklentilerinin Analizi: "Yüz yüze ve Çevrim içi Öğretim Deneyimleri"

### An Investigation of Pre-Service Mathematics Teachers' Expectations Toward the Course of School Experience: "Face to Face and Online Learning Experiences"

Aysel Şen Zeytin<sup>1</sup>, Hasret Nuhoglu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, sen.aysel@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0003-0676-3378)

<sup>2</sup>Profesör Dr., Maltepe Üniversitesi, hasret.nuhoglu@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-9985-4203)

**Geliş Tarihi:** 13.07.2024

**Kabul Tarihi:** 10.03.2025

#### ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersine yönelik beklentilerini tespit etmek ve ders deneyimlerini göz önünde bulundurarak dersin geliştirilmesine yönelik önerilerini belirlemektir. Öğretmenlik Uygulaması dersi iki saat teorik, altı saat uygulama içeren ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının iki dönemde alması gereken zorunlu bir derstir. Araştırma kapsamında Öğretmenlik Uygulaması I dersi yüz yüze, Öğretmenlik Uygulaması II dersi zorunlu olarak (deprem kaynaklı) çevrim içi ortamda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu matematik öğretmenliği programında öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine devam eden 17 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarına ders öncesinde ders ile ilgili beklentileri sorulmuş, dersin sonunda da ders beklentilerinin ikinci dönem nasıl değiştiği, dersin çevrim içi olarak yürütülmesinin fırsatları ve sınırlılıkları ve bu dersten daha fazla faydalanabilmek için önerileri veri olarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının dersin çevrim içi gerçekleştirilmesine yönelik teknik bazı alanlarda olumlu görüş bildirirken genel olarak olumsuz görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Son kısımda ise öğretmen adaylarının dersin geliştirilmesi için önerilerine yer verilmiştir. Öneriler, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik uygulaması dersi, beklentiler, matematik öğretmeni adayları, çevrim içi eğitim (uzaktan eğitim).

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the expectations of pre-service primary school mathematics teachers regarding the Teaching Practice I and II courses and to evaluate their suggestions for improving the courses based on their experiences. The Teaching Practice course comprises two hours of theoretical instruction and six hours of practical application, and it is a mandatory course for fourth-year teacher candidates, taken over two semesters. Within the scope of the research, the Teaching Practice I course was conducted face-to-face, while the Teaching Practice II course was conducted online due to the mandatory circumstances (earthquake). The study group consisted of 17 pre-service teachers enrolled in the mathematics teaching

program and attending both Teaching Practice I and II courses. The research was designed using a phenomenological approach, one of the qualitative research methods. Pre-service teachers were asked about their expectations regarding the course before it began, and at the end of the course, data were collected on how their expectations had changed during the second semester, the opportunities and limitations of conducting the course online, and their suggestions for benefiting more from the course. The data obtained from the pre-service teachers were analyzed using descriptive analysis. The results of the study revealed that while they expressed some positive views on the technical aspects of conducting the course online, they generally had negative opinions. In the final section, suggestions from the pre-service teachers for improving the course are presented.

**Keywords:** Teaching practice course, expectations, pre-service mathematics teachers, online education (distance education).

## GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınmanın 17 amacından biri olarak öne çıkan ve ulaşılması öncelikli görülen amaç, nitelikli eğitimidir. Nitelikli eğitim, sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde kilit bir role sahip olan ve belirleyici öneme sahip bir faktördür (UNESCO, 2015). Eğitimin niteliğinin artırılabilmesi öğretmenlerin yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğretmen adaylarına kazandırılmasına bağlıdır (Erdem, 2005). Öğretmen olma süreci teori ve uygulamanın iç içe geçtiği ve öğretmen adaylarının birçok açıdan gelişimini gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca öğrendiklerini uygulamalarına fırsat veren önemli bir derstir. Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri, Eğitim Fakültelerinde, öğrencilerin 7. ve 8. yarıyılıda aldıkları, iki saati fakültede teorik, altı saati ise uygulama okulunda gerçekleşen, öğretmen adaylarına eğitim gördükleri öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan derslerdir. Bu dersler, alana özgü öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili gözlem ve uygulamalar yapma, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma gibi çalışmaları içerir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları haftalık olarak günlük plan hazırlar ve bu planları uygularlar. Daha sonra bu uygulama çalışmaları uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek geri bildirim verilir. Bu dersin sonunda da dönem boyunca yapılan çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlanır (YÖK, 1998; YÖK, 2007). Uygulama sırasında gerçekleşen üniversite ve okul arasındaki işbirliği karşılıklı fayda sağlamaktadır. Üniversiteler kuram ve uygulama arasındaki boşluk üzerinde köprü kurma, bir başka ifadeyle kuram ve uygulama arasında bağlantıları artırma fırsatı bulurken; okullar da geleceğin öğretmenlerinin yetişmesine katkı sağlayarak onları kitlesele olarak kazanmaktadır (Allsopp vd. 2006). Bu süreç, öğretmen adaylarının mesleğe adım atmadan önce gerçek sınıf ortamı ile tanışmalarını ve öğretim becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği, genel kültür ve özel alan eğitimi ile ilgili kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları gerçek bir eğitim ortamında sergileyebilme yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2021 tarihli "Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergesi"nde belirlenen uygulama öğrencisi yeterlik göstergeleri dört ana başlık ve bu ana başlıklara ait alt başlıklar altında toplanmıştır. Uygulama öğrencilerinin değerlendirmelerinin de yapıldığı bu yeterlikler ve alt yeterlikler aşağıda verilmiştir (MEB, 2021).

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler:
  - a) Konu alanı bilgisi, b) Alan eğitimi bilgisi
2. Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler,
  - a) Planlama, b) Öğretim süreci, c) Sınıf yönetimi, d) İletişim,
3. Öğrencilerin öğrenmelerini, izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,

#### 4. Diğer mesleki yeterlikler.

Bu yeterlikler, öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini destekleyen temel alanlardır. Özellikle konu alanı ve alan eğitimi bilgisi, öğretmen adaylarının öğretme becerilerini şekillendirecek sağlam bir temel oluştururken; öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, öğretmen adaylarının sınıf içindeki etkili uygulamalarını ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu beceriler, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve değerlendirme yetkinlikleri ile birleşerek, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini sürekli olarak gözlemleyip iyileştirmelerine yardımcı olur. Diğer mesleki yeterlikler ise öğretmen adaylarının profesyonel sorumluluklarını yerine getirme ve mesleki etik değerleri benimseme açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırmalar, öğretmenlerin matematik öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançlarının, kendi matematik öğrenme deneyimlerine dayandığını ortaya koymuştur (Fosnot, 1989; Skott, 2001). Öğretmen adayları genellikle okul yılları boyunca karşılaştıkları öğretmenleri ve yaşadıkları deneyimleri canlı bir şekilde hatırlarlar ve bu hatıralar, ileride öğretmenlik kariyerlerinde taklit etmeyi veya kaçınmayı düşündükleri öğretmen modellerini şekillendirmede önemli rol oynar (Baki & Gökçek, 2007). Bu bağlamda, öğretmen kimliği, bireyin hem kişisel hem de mesleki yönlerini bir araya getiren dinamik bir yapı olarak öne çıkar ve kimlik, bireyin duyguları, düşünceleri ve deneyimlerinden etkilenirken, aynı zamanda içinde bulunulan bağlamlar ve ilişkilerle sürekli olarak yeniden şekillenir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde bu kimliğin anlaşılması ve desteklenmesi, mesleki gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir (Beauchamp & Thomas, 2009). Ayrıca, öğretmen adayları ile okul deneyimi derslerine yönelik yapılmış uluslararası çalışmalarda bu derslerin öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl şekillendirdiği (Khalid, 2014), öğretmen adaylarının etkili öğretim hakkındaki gelişen inançlarına etkisi (Ng, Nicholas & Williams, 2010) ve bu derslerde kazanılan deneyimlerin öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri üzerine rolü incelenmiştir (Altarawneh, vd., 2023) Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öğrenmelerine ve mesleğe yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği (Hasher vd., 2004), ayrıca bu derslerin öğretmen adaylarının gelişimine yüksek düzeyde katkı sağladığı da çeşitli çalışmalarla (Akpınar vd., 2012; Davran, 2006; Eroğlu, 2011) ortaya koyulmuştur.

Ancak bazı araştırmalar mesleğinin ilk yıllarındaki matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının alan bilgilerini öğrencilerin anlayacağı forma dönüştürmede problemler yaşadığını ortaya koymaktadır (Gökkurt vd., 2012). Teori ve uygulamayı bütünleştirmede yaşanan sorunlar öğretmenlik uygulaması dersine verilen önemi daha da artırmaktadır. (Power, Clarke & Hine, 2002). Bu ders, öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasında karşılıklı düşünme ve tartışma ortamı oluşturarak her iki tarafın öğretime yönelik davranışlarını geliştirme özelliğine sahiptir (Barnetti 1995; Crowther & Cannon, 1998; Healy vd., 2001). Bunun yanı sıra, uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının etkin bir şekilde işbirliği yapmaları da büyük önem taşımaktadır (Ekin & Susam, 2023).

Türkiye'de alan deneyimi ile öğretmen yetiştirme dersleri arasındaki kopukluk (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Özcan, 2013) bilinen bir sorundur. Her ne kadar öğretmen adayları diğer öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlemek için yapılandırılmış zaman harcasalar da, bu deneyimlerden ne öğrendikleri ve gözlem becerilerinin öğretimde önemli olan diğer uygulamalara aktarılıp aktarılmayacağı açık değildir. Öğretmen adaylarının saha deneyimi sırasında nelere dikkat edecekleri, geleceğin öğretmenleri olarak ne öğreneceklerini belirleyebileceğinden, bu süreçte kazandıkları becerilerin, öğretmen eğitimcileri tarafından değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Taylan, 2018). Kopar ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarında matematik öğretmen adaylarının uzmanlık alan bilgisi, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, tahta kullanımı, bir etkinliği yönetme, alan ve öğrenci bilgisi, materyal seçimi ve kullanımı konularında hazır olmadıklarını belirtirken, Ekin ve Susam (2023), öğretmen adaylarının materyal geliştirme, sınıf yönetimi ve test hazırlama gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Kurt Erhan'ın (2016)

çalışmasında da öğretmen adayları sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağı konusunda deneyim kazanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirebileceği ve gerçek sınıf ortamında deneyim kazandığı önemli bir süreçtir. Ancak, yüz yüze ve çevrim içi öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının beklentilerini nasıl şekillendirdiği ve her iki deneyimin karşılaştırmalı bir biçimde incelendiği çalışmalar öğretmen eğitimi ve uygulama sürecinin iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu iki öğretim biçimiyle ilgili beklentilerinin değerlendirilmesi, öğretmenlik uygulaması derslerinin etkinliğini artırmak ve öğretmen eğitimi alanında yapılan uygulamaların iyileştirilmesine katkı sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentilerini tespit etmek ve bu beklentilerinin dersin çevrim içi ortamda yürütülmesi ile nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının,

1. Yüz yüze ve çevrim içi öğretim deneyimlerine yönelik beklentileri nasıl değişim göstermektedir?
2. Dersin çevrim içi olarak yürütülmesinin fırsatları ve sınırlılıkları konusunda ne gibi görüşleri bulunmaktadır?
3. Bu derslerden daha fazla faydalanabilmek için önerileri nelerdir?

Bu araştırma, öğretmen adaylarının beklentilerini ve çevrim içi eğitimin bu beklentiler üzerindeki etkilerini, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilişkilendirerek incelemekte ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik önemli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının yeterlik değerlendirmeleri, yukarıda belirtilen dört ana yeterlik alanı ve ilgili göstergeler üzerinden yapılmaktadır (MEB, 2017), bu da araştırmanın sonuçlarının öğretmen eğitim programlarına somut katkılar sağlamasını hedeflemektedir.

## YÖNTEM

Matematik öğretmen adaylarının deneyimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi yaklaşımlarından fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıları ve olayları özgün ortamlarında doğal ve bütüncül bir biçimde sunmayı amaçlayan, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanan bir süreç olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenolojik desenin temel amacı ise, deneyimleri anlamlandırmaktır. Fenomenolojik desenin kullanıldığı çalışmalarda başlıca veri toplama araçlarından biri döküman incelemesi, veri kaynağı ise çalışmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarıya vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik beklentileri, beklentilerinin nasıl karşılandığı, çevrim içi ortamda imkan ve sınırlılıkların ne düzeyde olduğu ve deneyimleri doğrultusunda önerileri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel yöntemin tercih edilmesinin nedeni, olay ve olguları katılımcıların kendi perspektiflerinden anlamlandırma çabasıdır. Fenomenolojik desenin bu çalışmaya uygun olmasının temel nedeni, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bireysel beklentilerini, deneyimlerini ve önerilerini ortaya koymaya odaklanılmış olmasıdır. Fenomenolojik desenin karakteristik özelliklerinden biri, olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireylerle yapılan çalışmalara dayanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da öğretmenlik uygulaması dersine katılan 17 öğretmen adayı, çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması

derslerinden önce ders ile ilgili beklentileri, dersin sonunda ise çevrim içi yürütülen dersin fırsat ve sınırlılıkları, beklentilerinin nasıl karşılandığı ve dersin geliştirilmesine yönelik önerileri sorulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın olgubilim desenine uygunluğu, öğretmen adaylarının doğrudan kendi deneyimlerine dayanan verilerin toplanması ve bu verilerin fenomenolojik analiz yoluyla anlamlandırılması ile sağlanmıştır. Çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının yüz yüze ve çevrim içi eğitim ortamlarında yaşadıkları deneyimlere dayalı beklentilerini anlamaktır. Bu bağlamda, araştırmanın bir parçası olarak, her iki eğitim ortamı ayrı ayrı ele alınmış ve her iki ortamın öğretmen adaylarının beklentileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

### **2.1. Yüz Yüze Eğitim Ortamı**

Öğretmenlik uygulaması derslerinin yüz yüze kısmı, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için önemli bir aşama olarak uygulanmaktadır. Derslerin teorik bölümü üniversitelerde sınıf ortamında yürütülmüş, etkinlikler eğitim bilimleri, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi temel konular göz önünde bulundurularak planlanmıştır (Sezer, 2010). Bu süreç, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 28.09.2021 tarih ve 33258264 sayılı yönergesi doğrultusunda şekillendirilmiş ve haftalık ders içerikleri gözlemler (öğretmen, öğrenci, ders ve sınıf yönetimi, öğretim teknikleri, iletişim), ders planı hazırlama ve yansıtıcı düşünce etkinliklerini içeren bir çerçevede oluşturulmuştur. Yönerge kapsamında, öğretmen adaylarının haftanın bir gününü uygulama okulunda geçirmeleri, ders gözlemleri yapmaları ve belirlenen etkinlikleri yürütmeleri beklenmiştir. Bu çalışma kapsamında ilk derste öğretmen adaylarına, haftanın bir gününü uygulama okulunda geçirecekleri ve uygulama öğretmenleri ile iletişim kurmaları gerektiği belirtilmiş ayrıca gözlem ve raporlama gibi konular hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama okullarında yapılacak etkinliklerden önce, teorik derslerde öğretmen adaylarına etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Etkinliklerin verimli olması için öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları bilgiler fakülte öğretim elemanları ile birlikte değerlendirilmiş, sonraki haftalarda ise uygulama okullarında yapılan etkinlikler sınıfta tartışılmış ve geri bildirimler sağlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları raporlar incelenerek eksiklikler tespit edilmiş ve bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli adımlar atılmıştır.

Öğretmen adayları, uygulama okullarında haftada altı ders saati uygulama yaparak okul müdürü ve öğretmenlerle tanışmış, okuldaki işleyiş ve sorumluluklar konusunda bilgilendirilmiş ve uygulama günlerini uygulama öğretmenlerinin programına göre planlamışlardır. Yapılacak etkinlikler öğretmenle detaylı bir şekilde planlanmış ve adaylar okuldaki kurallara tam uyum göstermiştir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az dört kez ders anlatımı gerçekleştirmiştir. Tüm bu süreç, uygulama okulu yönetimi, öğretim elemanları, öğretmenler ve diğer uygulama öğrencileriyle işbirliği içinde yürütülmüştür. Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini derinlemesine anlamalarını sağlamış ve pratik uygulamalar için gerekli altyapıyı oluşturmuştur.

### **2.2. Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamı**

Bu araştırma kapsamında Öğretmenlik Uygulaması I dersi yüz yüze, Öğretmenlik Uygulaması II dersi Uzaktan Eğitim kapsamında Blackboard Öğretim Yönetim Sistemi desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Blackboard Öğretim Yönetim Sistemi, eğitimcilerin ders materyallerini elektronik olarak sunmalarına, öğrencileri ile iletişim kurmalarına, ve elektronik ortamda ders aktivitelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan bir sistemdir. Blackboard sisteminde; öğrenciler derste sunulan videoları izleyebilir, dökümanları indirebilir, ödev yükleyebilir, tartışmalara katılabilirler. Eğitimciler ise derslerini planlayabilir, materyalleri paylaşabilir, ödevler ve sınavlar oluşturabilir, not verebilirler, ders materyallerini veya sınavlarını arşivleyebilirler, sınav sonuçlarını öğrencilerle paylaşabilirler, duyuru yayımlayabilirler, tartışma forumu oluşturabilirler. Tartışma forumlarında öğrenciler birbirlerinin yazdığı görüşleri görebilir ve birbirlerine yanıt yazabilirler. Blackboard öğretim yönetim sisteminde bulunan collaborate uygulaması ile etkileşimli ve canlı bir sanal sınıf ortamı oluşturulabilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması II dersinde, yüz yüze eğitimin birebir aynı şekilde aktarılması mümkün olmadığından, dersin haftalık içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitimden temel farkları şunlar olmuştur:

1. Etkileşim ve iletişim: Yüz yüze süreçte öğretim üyeleri ve öğretmen adayları ile birebir etkileşim sağlanırken, uzaktan eğitimde bu etkileşim Blackboard Tartışma Forumları ve Canlı Collaborate Oturumları üzerinden yürütülmüştür.
2. Ders anlatım uygulamaları: Öğretmen adaylarının ders anlatım süreci yüz yüze eğitimde öğretim üyesi tarafından uygulama okullarında gözlemlenirken, uzaktan eğitimde adaylar uygulama okullarında gerçekleştirdikleri ders anlatım videolarını Blackboard öğrenme yönetim sistemine yüklemiş ve dersin öğretim üyelerinden geri bildirim almıştır.
3. Raporlama ve değerlendirme: Adaylar, gözlem ve uygulama raporlarını Blackboard üzerinden yüklemiş, geri bildirimler de elektronik ortamda sağlanmıştır.

### **2.3. Çalışma Grubu**

Araştırmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle elde edilen, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilköğretim matematik öğretmenliği programına devam eden, 12 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 17 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacılar aynı zamanda Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin yürütülmesinde görev almışlardır. Araştırmanın örnekleme yöntemi olarak seçilen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik sağladığı (Yıldırım & Şimşek, 2016) için tercih edilmiştir.

### **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından iki türlü veri toplanmıştır.

1. Beklenti Formu 1-2: Form, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri ile ilgili beklentilerini içeren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Soruların içeriğinde öğretmen adaylarının ilk dönemdeki ders beklentileri, ikinci dönemde beklentilerinin nasıl değiştiğine yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Beklenti formu 2'deki sorulara ait düşüncelerini yazmadan önce öğretmen adaylarının beklenti formu 1'de yazdıkları beklenti yorumları gösterilerek, beklentilerindeki değişiklikleri belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda, Form 1'de "Öğretmenlik Uygulaması derslerinden beklentileriniz nelerdir? Lütfen detaylı bir şekilde açıklayınız.", "Bu derslerde özellikle geliştirmeyi umduğunuz beceriler ve deneyimler nelerdir?" şeklinde sorular yer alırken, Form 2'de, İlk dönem Öğretmenlik Uygulaması derslerinden beklentileriniz ile ikinci dönem beklentileriniz arasında nasıl bir değişim olmuştur? Lütfen detaylı bir şekilde açıklayınız." şeklinde bir soru yer almıştır. Sorular, öğretmen adaylarının kendi görüşlerini serbestçe ifade edebilmeleri amacıyla herhangi bir yönlendirme yapılmadan ve açık uçlu olarak sunulmuştur.

2. Görüş Formu: Dönemin son haftasında öğretmen adaylarına, araştırmacılar tarafından geliştirilen, bir görüş formu uygulanmıştır. Görüş formunda yer alan sorular benzer çalışmalardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Görüş formu oluşturulurken soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Formda, "Dersin çevrim içi olarak yürütülmesinin fırsatları ve sınırlılıkları nelerdir?" ve "Bu dersten daha fazla verim alabilmek için ne gibi önerileriniz bulunmaktadır?" şeklindeki sorulara yer verilmiştir.

### **2.5. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacılar aynı zamanda Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin yürütücüleridir. Bu şekilde öğretmen adaylarının bu derslerdeki süreçlerini daha detaylı incelemeye dönük sorumluluk ile hareket etmişlerdir. Araştırmacılar, matematik eğitimi ve öğretmen eğitimi alanında akademik geçmişi ve bilgi birikimine sahip olup, öğretmenlik uygulaması derslerine

yönelik araştırmalar yapmaktadır. Bu da öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının deneyimlerini anlamak adına araştırmacıların daha detaylı ve dikkatli bir yaklaşım sergilemesine olanak tanımıştır. Araştırmacılar ayrıca, demografik bilgi formu, beklenti formu ve görüş formu gibi veri toplama araçlarını geliştirmişlerdir. Araçların geliştirilmesinde, alanyazındaki benzer çalışmalardan yararlanılmış ve soruların açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar öğretmen adayları ile doğrudan etkileşimde bulunmuş, onların beklentilerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışmıştır. Araştırmacılar, analiz sürecinde kişisel önyargılarını en aza indirmek için verileri objektif bir şekilde değerlendirmeye özen göstermiştir. Araştırma sürecinde, katılımcıların gizliliği ve anonimliği korunmuş, katılımcıların gönüllü olarak katılması sağlanmıştır. Araştırma, etik kurul onayından geçirilmiş ve tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

## 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar tarafından geliştirilen beklenti formu 1-2 ve görüş formu iki uzmana gönderilmiş ve bu uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak sorular düzenlenmiştir (*Uzman görüş örneği: Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız. Şeklindeki sorunun, öğretmen adayları için daha somut ifadelerle yeniden düzenlenmesi önerilir. Bu soruyu “Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamında karşılaştığınız fırsatlar ve sınırlılıklar nelerdir? Deneyimlerinizi açıklayarak, mümkünse bu süreçte yaşadığınız örnekleri de paylaşınız.”*). Uzmanlar tarafından sağlanan geribildirimler doğrudan, formlardaki sorular düzenlenmiş ve formların uygunluğu sağlanmıştır. Geçerliğin sağlanması için analizlerin yaklaşık %30'luk kısmı rastgele seçilerek matematik eğitimi alanındaki bir uzman tarafından incelenmiştir. Bu örneklem yüzdesi, çok büyük olmayan veri gruplarında, farklı görüşlerin karşılaştırılması için yeterli büyüklükte bir temsil sağlayarak, verilerin geneline dair anlamlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyabilir (Miles & Huberman, 1994). Bu inceleme, verilerin anlamlı, tutarlı ve araştırmanın amaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kod, tema ve alt temaların oluşturulması sırasında araştırmacılar bağımsız olarak çalışmış ve ardından katılımcılar bir araya gelerek karşılaştırma yapmışlar ve verilerin güvenirliliği sağlanmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda görüş birliği/(görüş ayrılığı+görüş birliği)X100 formülü kullanılarak (Miles & Huberman, 1994) gözlemciler arası güvenirlilik %88 (ranj 78-100) olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) gözlemciler arası güvenirliliğin en az %80 olması gerektiğini belirtmiştir.

Uyuşmazlık yaşanan kısımlar üzerinde ayrıntılı bir şekilde tartişılmış ve bu kısımlar tekrar gözden geçirilerek kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Bu süreç, analizlerin tutarlılığını artırmaya ve verilerin daha sağlam bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca, sonuçların güvenirliliğini artırmak için katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanarak raporlanmış, bu sayede bulguların doğruluğu ve araştırmanın şeffaflılığı desteklenmiştir.

## 2.7. Veri Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz çeşitli görüşme teknikleri aracılığıyla toplanan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimsek, 2016). Betimsel analiz sürecinde iki araştırmacı araştırma soruları ve araştırmanın boyutlarını oluşturan ve giriş kısmında açıklanan uygulama öğrencisi yeterlik göstergelerini temel olarak veri analizi için bir çerçeve oluşturmuştur.

Verilerin analizinde de bu boyutlar araştırmacılara çerçeve oluşturmuştur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve yorumlanacağı belirlenmiştir. Ardından her iki araştırmacı da bu çerçeveye dayalı olarak verileri okumuş ve düzenlemiştir. Her iki araştırmacı, öğretmen adaylarının görüşlerini ayrı ayrı okuyarak, adayların beklentilerine yönelik önemli ve tekrarlayan ifadeleri belirlemiştir. Örneğin, ÖA4'ün “*Dersi planlarken öğrencilerin seviyelerini, konulara karşı olan tutumlarını gözlemleyip ders planlarını oluşturmak önemli, bu süreçte bunları tecrübe ettik.*” ifadesi, ders planlamaya yönelik beklentiler içinde detaylı bir farkındalık

oluşturduğu için “bireysel farklılıklar” olarak planlama kategorisinde kodlanmıştır. Bu aşama sonunda araştırmacılar düzenlemiş oldukları kodları kategorilendirmişlerdir ve analize son şeklini vermişlerdir. Son olarak araştırmacılar tanımlamış oldukları kategorileri yorumlamış ve çerçeve ile ilişkilendirmiştir.

Öğretmen adayları ile Öğretmenlik Uygulaması I dersi yüz yüze, Öğretmenlik Uygulaması II dersini özel durumlardan dolayı (depresyon) çevrim içi olarak yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından elde edilen beklentilere yönelik veriler öncelikle ayrı ayrı analiz edilmiş, kategoriler ve kodlar oluşturulmuş sonrasında iki döneme ait kategori ve kodlar birleştirilerek ortak bir çatı altında toplanmıştır. Veriler analiz edilerek her iki döneme ait kategori ve kodlar için karşılaştırmalı bir tablo hazırlanmıştır. Her iki döneme yönelik kodlar öğrencilerin görüşleri ile zenginleştirilmiştir.

## **2.8. Araştırma Etiği**

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nin kurallarına uyulmuştur. Bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemler gerçekleştirilmemiştir. Araştırma öncesinde Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul izin belgesi alınmıştır. Etik kurul onayı, 22.12.2022 tarihli 2022/30 toplantı sayısı, 2022/30-10 karar numarası ile alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın gizliliği konusunda bilgilendirilerek onlara araştırmaya gönüllü katıldıklarını beyan ettikleri bilgilendirilmiş onam formları imzalatılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının (ÖA) gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcılara ÖA1-ÖA17 şeklinde kodlar verilmiştir.

## **BULGULAR**

Çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentilerini tespit etmek ve bu beklentilerinin dersin çevrim içi ortamda yürütülmesi ile nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymak, çevrim içi ortamın sağladığı imkanlar ve yarattığı sınırlılıklar ve öğretmen adaylarının derse yönelik önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bulgular öğretmen adaylarının 1. ve 2. Dönemde derse yönelik beklentileri, çevrim içi ortamın sunduğu imkanlar ve sınırlılıklar ve dersin geliştirilmesine yönelik önerileri olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir.

### **3.1. Yüz yüze ve Çevrim içi Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Ders ile İlgili Beklentilerine Yönelik Bulgular**

Bu kapsamda çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



**Tablo 2**

*Yüz Yüze ve Çevrim İçi Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Adayların Dersten Beklentileri*

Kategoriler	Kodlar	I. Dönem (Yüz yüze)	II. Dönem (Çevrim içi)
<b>Kategori 1: Planlama</b>	Ders Planı Hazırlama	ÖA9	
	Dersi Planlama (Dikkati)		ÖA4, ÖA6, ÖA12
<b>Kategori 2: Öğretim Süreci</b>	Öğrendiklerini Uygulama	ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10	
	Öğrenci Sorularını	ÖA7	
	Materyal kullanımı	ÖA11	ÖA10, ÖA11
	Ders Anlatımı	ÖA4, ÖA11, ÖA13, ÖA14	ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9,
<b>Kategori 3: Sınıf Yönetimi</b>	Sınıf Yönetimi	ÖA2, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA13, ÖA14	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA15, ÖA16
	Zaman Yönetimi	ÖA7, ÖA9	ÖA12, ÖA14, ÖA16
<b>Kategori 4: İletişim</b>	İletişim Kurma	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA9, ÖA14	ÖA1
	Ses, mimik ve beden dili	ÖA9	ÖA1, ÖA9, ÖA10, ÖA11,
	Teknoloji ve tahta		ÖA16
<b>Kategori 5: Kişisel Gelişim</b>	Deneyim Kazanma	ÖA6, ÖA7, ÖA13, ÖA14, ÖA15	
	Heyecanını ve endişelerini	ÖA10, ÖA13, ÖA15	
	Gözlem yeteneği kazanma	ÖA10	
	Eksiklerini fark etme	ÖA12	

2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemine mahsus olmak üzere; “Öğretmenlik Uygulaması II dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarının açık olduğu dönemde yapılması gerektiği dikkate alınarak, yükseköğretim kurumlarındaki öğretmenlik programlarının son sınıf öğrencileri talepleri halinde bu derse halihazırda buldukları illerdeki üniversitelerde devam edebilecek.” kararı gereğince, bir öğretmen adayı (ÖA3) ikinci dönem başka bir üniversiteden ders almıştır. Bu nedenle, Tabloda ÖA3’ün ikinci dönem beklentilerine yer verilmemiştir.

Tablo 2’de görüleceği üzere, Yüz yüze ve Çevrim içi Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Ders ile İlgili Beklentileri beş farklı kategoride 16 koddan oluşturulmuştur. İlk dönem elde edilen veriler beş farklı kategoride değerlendirilirken, ikinci dönem dört farklı kategoride değerlendirilmiştir. İkinci dönem kişisel gelişim kategorisine yönelik veriler bulunmamaktadır.

Çalışmaya katılan 17 öğretmen adayından 10’u (ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA17), ikinci dönem ders beklentilerinin ilk dönemle aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

*İlk dönemdeki fikirlerim aynen geçerlidir. Bunu ikinci dönem daha fazla hissettiğimi söyleyebilirim. (ÖA1)*

*İkinci dönemde ilk dönemle paralel beklentilerim oldu. (ÖA16)*

*Dersten beklentilerim ilk dönem nasılsa bu dönem de öyleydi. Güzel bir dönemdi. İlk dönem nerelerde zorlandığıysam ikinci dönem bu kısımlara dikkat etmeye özen göstermeye çalıştım. (ÖA17)*

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular, öğretmen adaylarının bu ifadeleriyle paralel olarak birinci araştırma sorusunun analizinde olduğu gibi planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim kategorileri altında sınıflandırılmıştır.

### **Kategori 1: Planlama**

İlk tema olan “planlama kategorisi” ile ilgili yapılan analizler, ikinci dönem öğretmen adaylarının dersi planlama ile ilgili olarak daha fazla beklenti içinde olduklarını ortaya koymuştur. İlk dönem beklentilerinde planlama kategorisinde sadece ÖA9 ders planı hazırlama ile ilgili beklentisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayı bu beklentisini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

*Düzenli bir ders planı hazırlamayı öğrenmek istiyorum. (ÖA9)*

İkinci dönem sonundaki beklentilerinin analizleri öğretmen adaylarından ÖA4, ÖA6 ve ÖA12 ders planlarını hazırlarken farklılaşıp, derinleştiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları derslerini planlarken, seçtikleri soruların öğrenci düzeyine uygun olup olmamasına, onların derse dikkatlerini çekme ve motivasyonlarını sürdürmesine katkı sağlayacak etkinlikleri seçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme hızlarının ve derse ilgilerindeki farklılıkları gözlemlediklerini ve ikinci dönem bu noktaları da dikkate alarak derslerini planlamaya çalıştıkları görülmektedir. ÖA4, ÖA6 ve ÖA12 bu beklentilerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

*Dersi planlarken öğrencilerin seviyelerini, konulara karşı olan tutumlarını gözlemleyip ders planlarını oluşturmak önemli bu süreçte bunları tecrübe ettik. (ÖA4)*

*Öğrencilerin dikkatini sürekli derste tutamasak da aralarda dikkatlerini çekmek adına kısa konuşmalar farklı etkinlik ve yöntemlere başvurmak gerektiğini gördüm. İlk dönem bu kadar net farkına varamamıştım. (ÖA6)*

*İlk dönem ders planı hazırlarken hangi kaynakları kullanıyoruz (somut, sanal manipülatifler) daha çok konuşurken, bu dönem ise bu soruyu nasıl çözebiliriz? Öğrenci düzeyine uygun mu? diye de düşünmeye başladık. (ÖA12)*

Öğretmen adaylarının bu açıklamalarında, onların ikinci dönem ders planlamasına yönelik daha ayrıntılı beklentiler geliştirdikleri dikkati çekmektedir.

### **Kategori 2: Öğretim Süreci**

Öğretim süreci ile ilgili kategoride ilk dönem öğretmen adaylarının beklentisi “öğrendiklerini uygulama”, “öğrenci sorularını yanıtlayabilme”, “materyal kullanımı” ve “ders anlatımı” kodları ile oluşturulurken, ikinci dönem, “materyal kullanımı” ve “ders anlatımı” kodlarından oluşmuştur.

#### **Öğrendiklerini Uygulama**

Öğretmen adayları (ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10) ilk dönem ders ile ilgili beklentilerinde önceki yıllarda derslerinde gördükleri bilgileri uygulama fırsatı bulmayı beklediklerini ifade etmişlerdir. ÖA4 ve ÖA8 bu beklentilerini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.

*Şu ana kadar öğretme ve öğrenme üzerine bir çok ders gördük bunları nasıl uygulayacağımızı, hangi şartlarda çalışacağımızı göreceğiz (ÖA4).*

*Alanla ilgili çok ders aldık. Hepsi de verimli ve güzeldi. Ama artık bu öğrendiklerimi uygulayabilmek, gerçekten somut bir şekilde sınıf ortamında deneyimleyebileceğim varsayımlar yerine kendi deneyimlerimi edineceğim için çok heyecanlıyım. (ÖA8)*

### **Öğrenci Sorularını Yanıtlayabilme**

Öğretmen adaylarından ÖA7 ilk dönem ders ile ilgili beklentilerinde öğrencilerden gelen sorulara nasıl cevap verebileceğini öğrenmek istediği belirtmiştir.

*...gelen sorulara cevap verebilme öğretmen tarafından nasıl yapılır, hem gözlemek hem de deneyimlemek istiyorum. (ÖA7)*

### **Materyal kullanımı**

Materyal kullanımı ile ilgili beklenti, ilk dönem sadece ÖA11 tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

*....matematiksel kavramları öğrencilere anlatırken nelere dikkat etmem gerektiğini, hangi konuda hangi materyali kullanmam gerektiğini öğrenmeyi bekliyorum. (ÖA11)*

İlk dönem beklentilerinde ÖA11 ders ile ilgili beklentisinde ders anlatımlarında hangi materyalleri nasıl kullanacağını öğrenmek istediğini belirtmiştir. İlk dönem bu kategori altında diğer öğretmen adaylarının bir açıklaması olmamasına rağmen, ikinci dönem beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiğini ifade ederken, öğretmen adayları (ÖA10, ÖA11 ve ÖA12) materyal kullanımı alanında kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

*Stajdan önceki zamanlarda materyaller veya sanal manipülatiflerin müfredattan ve eski tecrübelerimden ötürü sınıfta çok etkili kullanılamayacağını düşünüyordum çünkü öğretmenlerimiz hep konuların yetişemeyeceğinden yakınıyorlardı. Bu seneki tecrübelerim bu düşüncenin yanlış olduğunu istendiğinde materyaller ve sanal manipülatiflerin etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve ders müfredatının da yetişeceğini gösterdi. (ÖA10)*

İfadelerinden görüleceği üzere ÖA10, dersi almadan önce derslerde materyal kullanımı ile ilgili önyargılarının olduğunu, ancak ders ile beraber bu önyargıların değiştiğini, derslerde materyallerin ve sanal manipülatiflerin de etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir. ÖA11 ise beklentiler formunda ilk dönem materyal kullanımı ile ilgili bir beklenti belirtmemiş olmakla birlikte ikinci dönem beklentilerinde, hangi konuda hangi materyali kullanması gerektiği konusunda kendini geliştirdiğini ifade etmiştir.

*Aynı zamanda matematiksel kavramları anlatırken nasıl bir yol izlemem gerektiğini, hangi stratejiyi ve hangi materyalleri kullanmanın daha faydalı olacağını artık biliyorum. (ÖA11)*

### **Ders Anlatımı**

Öğretmen adaylarından ÖA4, ÖA11, ÖA13 ve ÖA14 ilk dönem beklentilerinde, ders anlatımı konusunda deneyim kazanmayı beklediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda ÖA13 ve ÖA14'ün açıklamaları yer almaktadır.

*Öğretmenin dersine nasıl başladığını ve nasıl devam ettiğini iyice öğrenip, bunu ben de uygulamayı düşünüyorum. (ÖA13)*

*Öğrencilerin anlamadıkları yerlerde bunu benim nasıl anlatabileceğim ve neler yapabileceğimi...öğrenmeyi bekliyorum. (ÖA14)*

Öğretmen adaylarından ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10 ve ÖA11 ise ikinci dönem beklentilerinde ders anlatımı konusunda deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir. ÖA8, ÖA10 ve ÖA13'ün açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

*...bir konuyu anlatırken o an öğrenci anlamadığı zaman başka stratejilerle dersi anlatabilme gibi davranışlarım oldukça değişti ve gelişti. (ÖA8)*

*Ders anlatışında ve sınıf yönetiminde de artık daha etkili olduğumu söyleyebilirim. (ÖA10)*

*Derse başlamadan önce ders anlatımı konusunda kendime güvenemiyordum fakat şu an herhangi bir yerde rahatlıkla herhangi bir konuyu anlatabilirim. (ÖA13)*

### **Kategori 3: Sınıf Yönetimi**

Bu kategori ilk dönem de, ikinci dönem de öğretmen adayları tarafından sıklıkla ifade edilen beklentilerdendir. Bu başlık altında iki kod ortaya çıkmıştır: Sınıf yönetimi ve zaman yönetimi.

#### ***Sınıf Yönetimi***

İlk dönem beklenti formlarında ÖA2, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA13, ÖA14 sınıf yönetimi konusunda beklentilerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak ÖA2 ve ÖA13'ün ifadeleri aşağıdaki gibidir.

*Sınıf yönetimini öğrenmek istiyorum. Daha öncesinde bir deneyimim olmadığı için oluşmasını tahmin bile etmediğim farklı olaylarla karşılaşma ve bu olaylarla başa çıkabilme yollarını öğrenebilmemi sağlayacak bir ders olacağını düşünüyorum. (ÖA2)*

*Öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf yönetimi gibi bir çok şeyi öğrenmeyi bekliyorum. (ÖA13)*

İkinci dönem öğretmen adaylarının çoğunluğu (ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA15, ÖA16) sınıf yönetimi konusundaki beklentilerini ve gelişimlerini dile getirmişlerdir. ÖA6, ÖA7 ve ÖA14 bu beklentilerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

*Sınıflardaki dinamiğin çok hızlı ve ani şekilde değişebilir olduğu, 6 ve 7. Sınıflar arasında 1 yıllık bir zaman olmasına rağmen çok fazla farkları ve değişim gösterdiklerini gözlemledim. Her öğrencinin bireysel olarak değerlendirilmesi, gereken durumlarda da ilgilenilmesi gerektiğinin farkına vardım. (ÖA6)*

*Sınıf yönetimi, ders işleyişi vb bir çok konuda farklı şeyler görmek çok iyi oldu. Ders anlatımında sınıf hakimiyetinde gelişme kaydettiğimizi gördük. (ÖA7)*

*...sınıf yönetimi konusunda eksiklerim olduğunu fark ettim. İkinci dönemde sınıfı hem öğretmen hem de öğrenci açısından gözlemleyerek bu eksiklerimi gidermeyi amaçladım. (ÖA14)*

Öğretmen adaylarının çoğunluğu ilk dönem beklentilerinde sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmayı beklediklerini dile getirirken, ikinci dönem bu becerilerinde gelişme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

#### ***Zaman Yönetimi***

İlk dönem ÖA7 ve ÖA9 zaman yönetimi ile ilgili beklentilerini dile getirmişlerdir.

*Süre yönetimi, sınıf hakimiyeti... nasıl yapılır hem gözlemek hem de deneyimlemek istiyorum. (ÖA7)*

*...bir ders saatini nasıl verimli kullanacağımı... öğrenmek istiyorum. (ÖA9)*

İkinci dönem ÖA12, ÖA14 ve ÖA16 ilk dönem süre yönetimi ile ilgili becerilerini ikinci dönem geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

*İkinci dönem beklentilerim ...Ders süresini daha verimli ve gerçekçi anlamda süreye uygun nasıl değerlendirebiliriz?şeklinde değişti. (ÖA12)*

*İlk dönem süre yönetimi ve sınıf yönetimi konusunda eksiklerim olduğunu fark ettim. İkinci dönemde sınıfı hem öğretmen hem de öğrenci açısından gözlemleyerek bu eksiklerimi gidermeyi amaçladım. (ÖA14)*

*İlk dönem hatalarımı gördüm ve ikinci dönem için bu hatalarımı toparlayabileceğim beklentilere girdim. Bunlar ... sınıf hakimiyeti ve etkili zaman kullanımıydı. (ÖA16)*

#### **Kategori 4: İletişim**

İletişim kategorisi üç kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar, “iletişim kurma”, “ses, mimik ve beden dili kullanımı” ve “tahta kullanımı” başlıkları altında açıklanmıştır.

##### ***İletişim Kurma***

Öğretmen adayları (ÖA3, ÖA9, ÖA14) ilk dönem beklentilerinde öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarını ve iletişimlerini nasıl daha iyi hale getirebileceklerini deneyimlemek adına beklentileri olduklarını belirtmişlerdir.

*Öğrencilerle nasıl iletişim kurulacağı ve uygulanacağına dair fikir sahibi olmak. (Ö3)*

*Öğrencilerle olan ilişkinin nasıl kurulacağını görmek. (ÖA9)*

*Öğrencilerimle nasıl iletişim kurabileceğimi,...nasıl daha başarılı bir öğretmen olabileceğimi öğrenmeyi bekliyorum. (ÖA14)*

İkinci dönem ÖA1 bununla ilgili olarak aşağıdaki açıklamaları yapmıştır. Ders gözlemlerinde de görüldüğü üzere öğretmen adayları öğrencilerle iletişimlerinde bazen abla ya da abi rolü üstlenebilmekteler.

*İlk dönem öğrencilerle aramdaki samimiyetin dozunu biraz fazla kaçırmış olabilirim. Bunu ikinci dönem dengelemeye çalıştım. Ancak yine de pek başarılı olduğumu söyleyemem. (ÖA1)*

İlk dönem beklentilerinde öğretmen adaylarından ikisi (ÖA1 ve ÖA2) öğrencilerin bireysel özelliklerinin farklı olduğunu ve onlara nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir.

*Her öğrencinin karakter özellikleri birbirinden farklıdır. Bu derste birbirinden farklı öğrencileri gözlemleyip kime nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum. (ÖA1)*

*Farklı farklı öğrencileri tanıma imkanını, öğrencilere farklı durumlarda nasıl davranacağım ile ilgili izleyebileceğim alternatif yolları, ... öğrenebilmemi sağlayacak bir ders olacağını düşünüyorum. (ÖA2)*

##### ***Ses ve beden dili kullanımı***

İlk dönem beklentilerinde sadece ÖA9 jest ve mimik kullanımı ile beklentisini belirtmiştir.

*...Jest ve mimiklerimi nasıl düzgün bir şekilde kullanacağımı görmek istiyorum. (ÖA9)*

İkinci dönem ise ÖA9 bu eksiklerini giderdiğini açıklamıştır. İkinci dönem ÖA1, ÖA9, ÖA10, ÖA11 ve ÖA12 ise bu becerilerinde gelişme kaydettiklerini açıklamışlardır.

*Ders anlatırken öğrencilere nasıl davranacağımı, nasıl anlatacağımı, mimiklerimi nasıl kullanmam gerektiğini bilemiyordum....Eksiklerimi tamamladım. Şu an herhangi bir yerde rahatlıkla bir konuyu anlatabilirim. (ÖA9)*

*Birinci döneme göre sesimi, beden dilimi daha iyi kullanıyorum daha iyi şekilde vurgulamalar yapabiliyorum. (ÖA11)*

#### **Tahta ve Teknoloji Kullanımı**

Öğretmen adaylarından sadece ÖA16 ikinci dönem beklentilerinde, ilk dönem eksikliklerinin olduğunu farkettiğini, teknoloji ve tahta kullanımı konusunda becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini ve bu hedef doğrultusunda da kendini ikinci dönem geliştirdiğini ifade etmiştir.

*İlk dönem hatalarımı gördüm ve ikinci dönem için bu hatalarımı toparlayabileceğim beklentilere girdim. Bunlar teknolojiyi daha rahat bir şekilde derse entegre etme, tahtayı güzel kullanma, sınıf hakimiyeti ve etkili zaman kullanımıydı. Bu konularda kendimi geliştirmeyi istedim ve ikinci dönem aşama kaydettiğimi düşünüyorum. (ÖA16)*

#### **Kategori 5. Kişisel Gelişim**

Bu kategori öğretmen adayları tarafından sadece ilk dönem beklentilerindeki ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Kategori altında oluşan kodlar, “deneyim kazanma”, “heyecanını ve endişelerini yenme”, “gözlem yeteneği kazanma”, “eksiklerini fark etme” kodları altında incelenmiştir.

#### **Deneyim Kazanma**

Öğretmen adaylarından ÖA6, ÖA7, ÖA13, ÖA14 ve ÖA15 deneyim eksikleri olduğunu ve bu dersten deneyim kazanmayı beklediklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu adayların görüşlerinden örnekler sunulmaktadır.

*Bu derste, uygulama kapsamında tecrübe kazanmak istiyorum. (ÖA6)*

*Bu derste okulda yapacağım stajda kendimi görmek istiyorum. Sınıfta bulunmak, bu sefer öğretmen rolünde, bana nasıl hissettiriyor bunu görmek istiyorum. 4 sene teorik olarak okuduğum bölümü deneyimle tecrübe etmek istiyorum...Mesleğe olan inancımın artmasını istiyorum. (ÖA7)*

*Kendimi nasıl daha iyi geliştirebileceğimi ve nasıl daha başarılı bir öğretmen olabileceğimi öğrenmeyi bekliyorum. (ÖA14)*

*Bolca tecrübe. En büyük eksikğim olan tecrübeyi bana kazandırmasını bekliyorum. (ÖA15)*

#### **Heyecanını ve endişelerini yenme**

Öğretmen adaylarından ÖA10, ÖA13 ve ÖA15 ilk defa gerçek bir sınıf karşısında bulunup, ders anlatacakları için heyecanlı olduklarını ve bu dersten beklentilerinin de bu heyecanlarını gidermesi olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda, öğretmen adaylarının açıklamalarından örnekler yer almaktadır.

*İlk kez bir sınıfın karşısında olacağım için bu heyecanımın yenilmesi için yardımcı olacağımı düşünüyorum. (ÖA10)*

*Bir deneyimim olmadığı için acaba öğrenci yeterince bilgi alabilecek mi, benden bir şeyler öğrenebilecek mi? Aldığı bu bilgiler ona yetecek mi? En çok bu sorularıma yanıt bulmaya çalışacağım. (ÖA13)*

*Belirsizliğin yarattığı korku ve endişeyi azaltması. Çünkü mesleğe dair bilgi ve tecrübe eksikliğim yüksek miktarda gelecek kaygısına sebep oluyor. Başarabilecek miyim bilmiyorum o yüzden bu dersten en büyük beklentim, başarıp başaramayacağımı bana anlatması. (ÖA15)*

### **Gözlem yeteneği kazanma**

Öğretmen adaylarından ÖA10, öğretmenliğin iyi bir gözlem yeteneği gerektirdiğini ve bu dersten de bu becerilerinin gelişmesini beklediğini ifade etmiştir.

*Öğretmenlik aynı zamanda iyi bir gözlem yeteneği de gerektirdiğinden bu özelliğin gelişmesine katkı sağlayacaktır. (ÖA10)*

### **Eksiklerini fark etme**

İlk dönem beklentilerinde, yalnızca ÖA12 uygulamadaki eksikliklerini fark etmek istediğini belirtmiştir. Bu bağlamda ÖA12 aşağıdaki şekilde açıklamada bulunmuştur.

*Uygulamadaki eksiklerimi fark etmek istiyorum. (ÖA12)*

### **3.2. Çevrim içi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sunduğu Fırsatlar ve Sınırlılıklara Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarına, dersin çevrim içi olarak yürütülmesinin sağladığı fırsatlar ve getirdiği sınırlılıkların neler olduğu sorulmuştur. Bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3***Çevrim içi Öğrenme Ortamının Sunduğu Fırsatlar ve Sınırlılıklar*

<b>Fırsatlar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Örnek Alıntılar</b>
Belge paylaşımı/belge erişim kolaylığı	ÖA2, ÖA4, ÖA6, ÖA9, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15; ÖA16	ÖA6: İyi yanı dosyalarımızı çok seri şekilde paylaşabiliyor ve sunumlarımızı sorularımızı daha kolay bir şekilde örnekler göstererek sorabiliyor konuşabiliyorduk. ÖA16: Dersin çevrim içi olmasının avantajı formları sistem üzerinden doldurmamız ve dersi kayıttan tekrar izleyebilme fırsatımızın olması bence.
Zamandan ve mekandan bağımsız eğitim alma imkanı sağlanması	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA11	ÖA1: Farklı şehirden dersimize katılan arkadaşlarımız oldu. Onların yaptıklarını dersimizin çevrim içi oluşu sayesinde dinleyebildik. ÖA5: Tek bir ders için okula gelmeye gerek kalmadı. ÖA8: Depremden etkilenen ve kendi şehirlerinde bulunması gereken arkadaşlarım için de faydalı olduğunu düşünüyorum.
<b>Sınırlılıklar</b>		
Etkileşimin ve fikir paylaşımının azlığı	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16,	ÖA4: Dezavantajı ise yüz yüze eğitimde daha fazla etkileşim ve paylaşım yapabiliyorken çevrim içinde bunu yapamamamız oldu. ÖA6: Staj günleri farklı olan arkadaşlarla hiç denk gelemedik, kopukluk oldu etkileşim azaldı, onların yorumlarını, eleştirilerini alamadık.
Devam zorunluluğunun olmaması	ÖA10, ÖA11, ÖA 14, ÖA15, ÖA16	ÖA11: Ders çevrim içi ve devam zorunluluğu yoktu, derse katılım azdı, farklı kişilerin deneyimlerinden yararlanamadık. ÖA16: En büyük dezavantajı ise devam zorunluluğu olmamasından dolayı katılımcı sayısının çok düşük olması sebebiyle yaşadım. Katılımcı sayısı çok az olduğu için derste tecrübelerinin paylaşan arkadaşlarımız da azdı. Benim açımdan en önemli beklenti olan başkalarının deneyimlerini de edinebilmek kısmı bu yüzden yetersiz kaldı.
Etkinliklerin niteliğinin değişmesi	ÖA7, ÖA8, ÖA13	ÖA8: İlk dönem daha aktiftim. Her hafta çok faydalı geçiyordu benim açımdan. Kendi ders planımızı yapıp arkadaşlarımıza sunmamız onların düşünceleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapmak farklı fikirler edinmek güzeldi, aynısını arkadaşlarımız için yaptığımızda da birçok ders planı inceleme fırsatım oldu bunlar bana da çok şey kattı. Bu dönem sadece onun eksikliği vardı. ÖA13: Ders planı çalışmaları, gözlem paylaşımları ve senaryo yazma çalışmaları ikinci dönem etkili olmadı.
Bağlantı ve teknik sorunlar	ÖA10	ÖA10: İnternet ve ses sorunları verimi düşürdü, yüz yüze o hafta yaşananları daha rahat anlatabiliyorduk.
Çevrim içi ortamdan kaynaklanan sorunlar	ÖA11, ÖA12, ÖA17	ÖA11: Söz kesmeden söylemek için konuşma sırası beklemek. ÖA12: Çevrim içi derslerde sıralı konuşmamız gerektiği için bazen söylemek istediklerimizi bölmek için söylemiyorduk. ÖA17: Dersin fiziksel ortamda işlenmesi gerektiğini düşünüyorum sebebi çevrim içi ortamın jest mimik duygularını ortadan kaldırıyor olması.



Ayrıca öğretmen adaylarından ÖA3, ÖA10 ve ÖA17 çevrim içi öğrenmenin herhangi bir fırsat sağlamadığını belirtmişlerdir. Tablodan da görüleceği üzere, öğretmen adayları çevrim içi öğrenme ortamının sunduğu fırsatlar için, belge paylaşımı ve belgelere paylaşım kolaylığı ile zamandan ve mekandan bağımsız eğitim alabilme imkanını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları çevrim içi ortam ile ilgili ortamın sınırlılıklarını da belirtmişlerdir. Derslerde devam zorunluluğunun olmamasını ve bununla beraber derslerde etkileşim ve fikir paylaşımının azalmasını, etkinliklerin niteliklerinin değişmesini, bağlantı ve teknik sorunlar yaşadıklarını ve çevrim içi ortamdan kaynaklanan söz sırası beklemek, karşıdakinin duygularını görememek gibi diğer sorunları da çevrim içi ortamın getirdiği sınırlılık olarak belirtmişlerdir.

### **3.3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Önerilerine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın üçüncü sorusu olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin geliştirilmesine yönelik önerilerinin analizine ait bulgular aşağıda “Dersin Teorik Kısımına Yönelik Öneriler” ve “Dersin Uygulama Kısımına Yönelik Öneriler” olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

#### **3.3.1. Dersin Teorik Kısımına Yönelik Öneriler**

Öğretmen adaylarının dersin teorik kısmına yönelik önerileri de iki başlık altında kodlanmıştır. Bunlar: Etkinliklerin içeriği ile ilgili öneriler ve uygulama günlükleri ve raporlar ile ilgili önerilerdir.

##### ***Etkinliklerin içeriği ile ilgili öneriler:***

1. Ders planı inceleme, hazırlama ve derste olabilecek muhtemel durumlara karşı örnek senaryo yazma çalışmaları yapılması: Öğretmen adaylarının beşi (ÖA2, ÖA4, ÖA8, ÖA11, ÖA14) ders planı hazırlama, hazırlanan bu ders planlarını sunup arkadaşlarıyla tartışma ve geliştirmeye dönük çalışmaların yapılmasını yararlı gördüklerini ve devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. ÖA11 aynı zamanda öğretmen olduklarında belki çok detaylı ders planı hazırlamaya vakitleri olamayacaklarını bu nedenle hızlı ders planı oluşturma konusunda da çalışmalar yapılabileceğini belirtmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

*İlk dönem yaptığımız çalışmalar bu dönem de devam ettirilebilir, hazırladığımız ders planlarında birbirimize yaptığımız yorumlar bence çok faydalıydı. Ayrıca yine birinci dönemde “senaryo yazma” çalışmasını yapmıştık. Yine buna benzer bir şekilde, gerçekten derslerde gözlenen öğrencilerin herhangi bir hatasını ya da kavram yanlışısını ele alarak bu çalışma yapılabilir. (ÖA2)*

*Bir ders başında hızlı bir şekilde bir ortaokul matematik konusu seçilip bizden o ders saati içinde hızlıca ders planı hazırlamamız istenebilir. Bu sayede hızlı bir şekilde ders planı hazırlamaya alışabiliriz çünkü meslek hayatında aniden ders anlatmak gerekebiliyor. (ÖA11)*

Öğretmen adayları, uygulama deneyimlerinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu gözlemlemiş ve bu nedenle de farklılaştırılmış ders planları hazırlama ile ilgili çalışmalar yapılması gerekliliğini de vurgulamışlardır. Bu durum ÖA10 tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

*Ders planları internette çok var, yetmez, öğrenci seviyesine göre önceden araştırmaya etkinlik materyal geliştirmeli, ders planları, en zeki öğrenci, hiperaktif öğrenci ya da özel gereksinimli öğrenciler için ders planları hazırlanmalı, her öğrenci aynı değil, öğretmenler öğrencilerin farklılıklarını dikkate almıyor. (ÖA10)*

2. Kavram yanlışlarına çözüm bulma etkinlikleri yapılması: Öğretmen adayları (ÖA2, ÖA7, ÖA9, ÖA12) uygulama okulundaki ders gözlemleri sırasında derslerde rastladıkları kavram yanlışlarına dönük derslerde daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

*Derslerde gözlenen öğrencilerin herhangi bir hatasını ya da kavram yanlışısını ele alan çalışmalar yapılabilir. (ÖA2)*

*Öğretmen adaylarına her hafta bir kavram yanlışısı verilir bu konunun araştırılıp bir kavram yanlışısı varsa bu sorunu nasıl çözebilecekleri üzerine düşünerek gelmeleri istenebilir. (ÖA9)*

*Mesela bir arkadaşımız derste bir konudan bahsedilirken bir kavram yanlışısını farketmiş olsun. Diğer arkadaşlarımızla beraber o hafta bu kavram yanlışısını diğer öğretmenler tarafından nasıl ele alındığını inceleyebildik veya o kavram yanlışısını giderilmesine yönelik ders planı hazırlayıp sunabilirdik. (ÖA12).*

3. Okullarda yaşanan kritik olaylara ilişkin çalışmalar yapılması: Öğretmen adayları (ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA9, ÖA14, ÖA11), okullarda yaşanan kritik durumlar üzerine sınıf içi tartışılmasının kendileri için çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA4 bu beklentisini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

*Okulda kritik durumlar üzerine tartışmak ve çözüm yolları düşünmek çok faydalı oluyordu, yaşanmış olaylar bizlere sunulurken bu durumda bizim nasıl davranacağımız sorulabilir tüm sınıftan cevaplar alınabilir. (ÖA4)*

4. Ders anlatım videolarının analizi çalışmalarının yapılması: Öğretmen adaylarından ÖA11, kendi ders sunumlarını incelenmesi ve performanslarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmasının kendilerini geliştirici rol oynayacağını belirtmiştir.

*Ders videoları ders öncesi izlenip bunlar ders esnasında eleştirilip tartışılabilir oldukça zevkli ve geliştirici olacağını düşünüyorum. (ÖA11)*

#### ***Uygulama Günlükleri ve Raporlar ile İlgili Öneriler***

Öğretmen adayları ders kapsamında hazırladıkları uygulama günlüklerine ait raporlara ilişkin aşağıda belirtilen açıklamalarda bulunmuşlardır.

1. Formların her hafta doldurulmaması: Öğretmen adaylarından ÖA5 ve ÖA9 her hafta okulda çok farklı şeyler olmadığını bu nedenle genelde formlarda aynı ifadeleri yazdıklarını, bu nedenle çok fazla sayıda form yazdıklarını, yazdıkları günlük sayısının azaltılmasını belirtmişlerdir. ÖA5 ve ÖA9 önerilerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

*O kadar kağıtları doldurmak bana saçma geliyordu. Çünkü çoğu kişi doldurmak için birseyler yazabilmek için yazdı. Çoğu kişinin fikri de bu şekilde bence. (ÖA5)*

*Her hafta farklı bir şey olmuyordu (ÖA9)*

2. Formların elden toplanması: Eğitim öğretim birinci dönem yüz yüze ve devam zorunluluğu olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ilk dönem toplanan raporları daha düzenli hazırladıklarını belirtmişlerdir. ÖA8 bununla ilgili olarak aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

*Formlar her hafta düzenli ve eldendi, ikinci dönem düzeni sağlayamadım bazen yüklemeyi unuttum. (ÖA8)*

3. Formların bilgisayar üzerinden doldurulup sisteme yüklenmesi: ÖA8'in aksine ÖA14 raporları sisteme yüklemenin daha rahat ve düzenli olduğunu aşağıdaki açıklamaları ile belirtmiştir.

*Formları bilgisayar üzerinden doldurulmak, sisteme yüklemek daha rahat ve düzenli (ÖA14)*

4. Ders ile ilgili materyallerin sanal ortamda paylaşılması: Öğretmen adaylarından ÖA6, ÖA7 ve ÖA8 raporların bir yerde saklanması gerektiğini böylece o raporları da daha detaylı inceleyerek, farklı sınıf dinamikleri hakkında da bilgi sahibi olabileceklerini bu şekilde deneyimlerinin zenginleşebileceklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarından örnekler verilmiştir.

*Raporlarımıza diğer arkadaşlarımızın erişebilmesini bende onların raporlarına erişmeyi ve onların tecrübelerini, gözlemlerini, tanımadığımız sınıfların ne gibi dinamikleri olduğunu bilmek iyi olabilirdi. (ÖA6)*

*Ders planlarının ve raporların hepsi bir yerde hepimize açık paylaşılmalı, böylece diğer sınıf dinamiklerini de biliriz. (ÖA7)*

### **3.3.2. Dersin Uygulama Kısımına Yönelik Öneriler**

Öğretmen adayları, okullarındaki uygulama öğretmenleri ve uygulama derslerinin içeriği ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır.

1. Sınıf ve öğretmen rotasyonu yapılması: Öğretmen adaylarından ÖA5, ÖA7, ÖA11 farklı öğretmenlerin derslerini de izlemenin onlar için daha geliştirici olacağını belirtmişlerdir.

*Staj da bizlerin farklı hocaların altında olmamız gerektiğini düşünüyorum (ÖA5)*

*Sınıf ve öğretmen rotasyonları yapmak hepimizin yararına olacaktır. (ÖA7)*

*Staj okulunda farklı öğretmenleri gözlemleyebiliriz her öğretmenden öğrenilecek çok fazla şey var. Tüm yıl boyunca tek bir öğretmenin dersini gözlemlemek gelişimimizi sınırlandırabilir. (ÖA11)*

2. Derslerin grup halinde izlenmesi: ÖA15 ilk uygulama dersi deneyimlerine oldukça tecrübesiz başladıklarını, bu sebeple de özellikle dönemin başlarında sınıflarda en azından bir arkadaşlarıyla beraber bulunmalarının öğretmen adayları için daha rahatlatıcı ve daha yararlı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda açıklamalarından örnek aşağıda sunulmuştur.

*İlk haftalarda tecrübesiz öğrencilerin tek başına kalmaması bunun yerine ikili üçlü gruplar halinde derse girmesi daha iyi olur. İlk haftalarda ne yapacağımı bilemiyorsun. İlerleyen zamanlarda sorun olmayacaktır ama ilk dönemin ilk yarısında bu bence önemli. (ÖA15)*

Derslerin grup halinde izlenmesi ile ilgili diğer bir öneri ÖA4 tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Bu açıklamalarında ÖA4, sınıf içerisindeki olayları diğer arkadaşları ile beraber değerlendirmenin kendileri için faydalı olduğunu ifade etmiştir.

*Ayrıca gözlemlerimizi başka arkadaşımızın gözleminden dinlemek, fark etmediğim noktaları fark etmemi sağlaması açısından yararlı oldu. (ÖA4)*

3. Öğrencilere ders değerlendirmeleri yaptırılması: Öğretmen adaylarından ÖA11 anlattıkları dersin sonunda öğrencilere bir anket dağıtarak ders performansları ile ilgili dönüt almak istediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ÖA11 aşağıdaki şekilde açıklamada bulunmuştur.

*Stajda ders anlattığımız sınıftaki öğrencilere ufak bir anket dağıtarak dersin nasıl geçtiğini öğrenebiliriz. Örneğin: sıkıcı- eğlenceli- bilgi dolu - anlamsız gibi seçenekler koyabiliriz. (ÖA11)*

4. Sınava hazırlanma sürecinin izlenmesi: Öğretmen adaylarından ÖA1 ve ÖA10 öğrencilerin Liselere Giriş Sınavı (LGS) sınavına hazırlandıklarını ancak bu sürece ortak olamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ÖA1 ve ÖA10'un açıklamaları yer almaktadır.

*Öğrencileri sınava hazırlayan bir sistemin içindeyiz. Verilen eğitime göre sınav değil, sınava göre bir eğitim verilmeye çalışılıyor. Sistemdeki sorun da buralarda başlıyor. Ancak bunu bizler değiştiremiyoruz. Değişime dair fikirlerimiz ne kadar çok önem taşıyor hale gelse fikir olarak kalacak, öğrencileri sınava hazırlamaya devam edeceğiz. Bu nedenle uygulama dersimizde bir öğrenciyi sınava nasıl hazırlayabileceğimizi de dönem içerisinde konuşabiliriz. (ÖA1)*

*Derslerimizi etkili bir şekilde işlemeye son derece gayret etsek de yetiştirdiğimiz öğrencilerin bir sınav maratonu içinde olduğunu unutmadan gitmeliyiz. Bu hususta da derste tartışma yapılabilir. Geleceğin mimarı olarak öğretmen adaylarının zihinlerine bu sınav maratonunun yanlış olduğu ve değişmesi gerektiği fikri yerleştirilmelidir. (ÖA10)*

5. Dersin daha önce verilmesi ve süresinin arttırılması: Öğretmen adaylarından ÖA7, ÖA10 ve ÖA16, uygulama derslerinin öğretim programında daha önceki yıllarda yer alması ve süresinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, aşağıda ÖA7, ÖA10 ve ÖA16'nın açıklamalarından örnekler verilmiştir.

*Diğer bölümlerde bile iki sene staj olurken öğretmenlik bölümünde sadece 4. sınıfta olması yetersiz bence. Uygulamalı ders sayısı artırılmalı. (ÖA7)*

*Staj yapmak için geç kaldığımızı düşünüyorum. 1. veya 2.sınıftan itibaren öğretmen adaylarının öğrencilerle temasta bulunması gerektiğine düşünüyorum. (ÖA10)*

*Bu dersin ilk sınıfın ikinci dönemi ile birlikte başlanması ve aldığımız alan eğitimi ile eğitim bilimleri dersleriyle entegre edilerek tekrar düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela biz öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, matematiğin temelleri gibi dersleri daha önce alıyoruz. Ancak o dersleri alırken staja çıkmıyoruz. Son yıl bu derslerde öğrendiklerimizi bütün halinde uygulamaya çalışıyoruz. Halbuki dönemlere dağılsa hem kaygımız azalacak hem de derste öğrendiklerimizi hemen peşine uygulamada pratiğe dönüştürmeye çalışacağız. Bu şekilde daha verimli bir ders olabileceğini düşünüyorum. Uygulama bu şekilde olursa uygulama dersinde de stajdaki eksikliklerimiz üzerinde durarak daha verimli olabiliriz. (ÖA16)*

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları öncesindeki beklentileri ile gerçek sınıf deneyimleri sonrasında bu derslerin, adayların düşünce, öz-yeterlilik ve öğretim yaklaşımları gibi alanlarda beklentilerini nasıl şekillendirip dönüştürdüğünü ele almaktadır. Eğitim fakültelerinde pek çok derste vurgulanan ders planı hazırlama, Öğretmenlik Uygulaması derslerinde de gerekli önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Ancak ilk dönem ders beklentilerinde öğretmen adaylarından birinin ders planı hazırlamayı öğrenmek istediğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Planlama boyutunda, öğretmen adayları, özellikle dersin ikinci döneminde dersi planlamanın önemini vurgulayarak, ders planı hazırlarken bireysel farklılıkları ve öğrenci motivasyonunu göz önünde bulundurmanın gerekliliğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ikinci dönem beklentilerinde bu kriterleri de dikkate alarak ders planlarını hazırladıklarını ifade etmeleri onların öğrenci bilgilerine ilişkin tecrübelerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları, öğretim süreci boyutunda ilk dönem beklentilerinde, önceki yıllarda teorik olarak öğrendiklerini uygulamak istediklerini, bireysel farklılıklara göre nasıl ders

anlatabileceklerini merak ettiklerini, öğrencilerin sorularına nasıl cevap vereceklerini ve öğretim materyallerini nasıl kullanacaklarını öğrenmek istediklerini vurgularken ikinci dönem bu konularda deneyim kazandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca aldıkları teorik derslerde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmayı beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Kurt Erhan (2016)'ın matematik öğretmeni adayları ile yaptığı çalışma ve Öner ve Aydın (2016)'ın sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalar ile uyumludur. Hem somut materyaller, hem sanal manipülatifler, etkili bir şekilde kullanıldıklarında kavramsal öğrenmenin pekiştirilmesi, konunun daha ileri düzeyde yorumlanabilmesine olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ancak, yeni teknolojileri kullanmak derslerde etkili olsa da öğretmenler derslerinde ders materyalleri kullanmaktan çok ders kitabı ve tahtayı kullanmayı tercih etmektedirler (Şahin, 2015). Üniversitelerde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini alan öğretmen adaylarının hazırladıkları materyalleri kullanabilmeleri için okullarla işbirliği yapılabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının hazırladıkları materyallerin kullanımı ile ilgili tecrübe kazanması ve materyallerin eksik ve uygun olmayan yönlerini fark etmesi sağlanabilir (Bozpolat vd., 2018). Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), etkili teknoloji entegrasyonunun sadece teknik beceriye değil, aynı zamanda pedagojik bilgi ve olumlu teknoloji inancına bağlı olduğunu savunmaktadır. Çalışmada öğretmen adayları bu ders ile beraber, derslerde materyal kullanımına ilişkin önyargılarının kalktığını ifade etmişlerdir.

Bulgular, öğretmen adaylarının sıklıkla ifade ettikleri kritik noktalardan birinin, “sınıf yönetimi” ve sınıf yönetiminin önemli öğelerinden olan “zaman yönetimi” boyutlarında olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, Özkılıç ve arkadaşlarının (2008), Kopar ve arkadaşlarının (2019), Kurt Erhan (2016) ve Öner ve Aydın'ın (2016) çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmen adayları ilk dönem sınıf yönetimini nasıl sağlayacaklarını ve zamanı nasıl yöneteceklerini öğrenmek isterken, ikinci dönem bu becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri, öğretmen adaylarının mesleki beceri gelişimleri açısından dersin beklentilerini karşılayan olumlu bir çıktı olarak görülebilir.

Öğretmen adayları ilk dönem sınıfta öğrencilerle iletişim kurma, seslerini ayarlayabilme, beden dili kullanımı, tahtayı ve teknolojiyi etkili kullanma konularında beklentilerini ifade ederken, ikinci dönem bu becerilerini geliştirdiklerini fakat daha fazla geliştirmek için yeni yollara ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde bu çalışmada ortaya konan durumları destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Öner ve Aydın'ın (2016) sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalar ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinin, öğrencilerle nasıl iletişim kurulacağını öğrenmek, önceki derslerde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmek, sınıf yönetiminin nasıl yapılacağını öğrenmek olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri tarafından sınıfa girdiklerinde öğretmen olarak tanıtılmalarına rağmen, belirli bir süreden sonra öğretmen adaylarının öğrenciler ile abla/abi ilişkisine girebildikleri gözlenmiştir. Benzer bulgular, Dönmez Usta ve arkadaşları (2016) tarafından da rapor edilmiştir. Bu bulgular Taşdere'nin (2014) çalışmasında da öğrencilerden gelen tepkilere nasıl karşılık vereceğini bilememe, öğretmenden çok stajyer, abla vb. gördüklerini rapor ettikleri çalışmanın bulguları ile uyumludur. Ses, mimik ve beden dili kullanımı konusunda öğretmen adayları özellikle ikinci dönem ile birlikte gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Teknoloji ve yazı tahtasının etkin kullanımı ikinci dönem sadece bir öğretmen adayı tarafından ifade edilmiş olsa da bu bulgu Kopar ve arkadaşlarının (2019) çalışmasının bulguları ile uyumludur. Öğretmen adayı dersin ikinci döneminde bu konu ile ilgili gelişme kaydettiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları ilk dönem kişisel gelişimlerini desteklemek (endişelerini, heyecanlarını yenmek, eksikliklerini fark etmek, gözlem becerisi kazanmak) istediklerine vurgu yaparken, ikinci dönem bu konuda fikir beyan etmemişlerdir. İlk dönem beklentilerinde yer alan bu beklentileri Kurt Erhan'ın (2016) çalışmasında olduğu gibi öğretmen adaylarının gözlemler

yaparak deneyim kazanma ve gözlem yapma becerilerinde ilerleme kaydetmek istediklerini belirttikleri çalışmasıyla uyumludur.

Sonuç olarak öğretmen adayları pek çok alanda ilk dönem beklentilerinin ikinci dönem gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları en çok sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve etkili ders anlatımı alanlarında ilk dönem endişelerini ve özellikle bu alanlarda kendilerini geliştirme, eksiklerini tamamlama ve deneyim kazanma noktasında beklentilerini vurgulamışlardır. İkinci dönem bu konularda gelişme kaydettiklerini ifade etmeleri ve bu yöndeki endişe ve heyecanlarını yendiklerini ifade etmeleri dersin öğretmen adaylarının gelişiminde önemli rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Bunların dışında özellikle ikinci dönem ders planlarında bireysel farklılıkları ve öğrenci motivasyonunu da dikkate alarak daha etkili ders planları hazırladıklarını, teknoloji ve materyal kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmeleri önemlidir. Tüm bunlarla birlikte araştırmanın birinci sorusundan elde edilen veriler, uygulama öğrencilerini değerlendirme yeterlikleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının beklentilerinin ağırlıkla öğrenme ve öğretme sürecine ait yeterlikler olduğu, alan ve alan eğitimi bilgisi ve öğrencilerin öğrenmelerini, izleme, değerlendirme ve kayıt tutmaya yönelik beklentilerine yer vermedikleri görülmüştür. Uygulama dersinin daha çok süreç becerilerine ait yeterlik gerektirmesi ve becerilerin aynı zamanda bilgiyi işe koşmayı içermesi açısından öğretmen adayları bilgi düzeyindeki beklentilerini doğrudan ifade etmemiş olabilirler. Ancak öğretmen adaylarının, her iki dönemde de öğrenci öğrenmelerini değerlendirme ve kayıt etme boyutunda beklentilerini ifade etmedikleri görülmüştür. Bu durum, genellikle uygulama süreçlerinde öğretmen adaylarının daha çok öğretim ve etkinlik geliştirmeye odaklanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer olası sebep ise, değerlendirmenin, sadece bir not verme süreci değil, aynı zamanda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamak, gelişimlerini izlemek ve buna göre öğretim stratejileri geliştirmek anlamına gelmesidir. Bu bağlamda pratik öğretim deneyimlerinin eksikliği de etken olabilir. Ayrıca, değerlendirme ve kayıt gibi unsurlar daha fazla sorumluluk gerektirdiği için, öğretmen adayları tarafından bu süreçlere yeterince dikkat edilmemiş veya bu süreçlerin içinde yeterince yer almamış olabilirler.

Araştırmanın diğer bir sorusu olan dersin ikinci dönem çevrim içi olarak yürütülmesine ilişkin fırsatlar ve sınırlılıkların neler olduğuna ilişkin kısmına, öğretmen adayları bu uygulamanın dersin teorik kısmına ait çalışmalarda belge paylaşımı konusunda erişim kolaylığı sağladığı ve zamandan/yoldan kazanç sağlamasını çevrim içi uygulamanın getirdiği fırsatlar olarak ifade etmişlerdir. Hodges ve arkadaşları (2020), pandemi sırasında uzaktan eğitimle ilgili yaptıkları çalışmalarında, teknolojik altyapının yetersizliğinin etkileşim eksikliğine yol açtığını, ancak uzaktan eğitimin esneklik sağlaması nedeniyle bireysel öğrenme deneyimlerini desteklediğini vurgulamışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olacak şekilde, çalışmalarında çevrim içi derslerde etkileşimin azalmasını, bağlantı ve teknik sorunlar yaşanmasını, çevrim içi ortamın yüz yüze ortama göre duygulardan yoksun bir ortam yaratmasını sınırlılıklar arasında belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Koray ve Pekbay'ın (2022) çalışması ile de uyumludur. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğu derslerde devam zorunluluğunun olmamasının derse katılım isteklerini azalttığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının dersin teorik kısmına yönelik önerileri analiz edildiğinde, adaylar ders planı hazırlamaya daha fazla yer verilmesini, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını çözmeye yönelik daha fazla etkinlikler yapılmasını, uygulama sınıflarında karşılaşılabilecek sorunlar üzerine fikir tartışmaları yürütülmesini ve uygulama derslerinde, uygulama okullarında gerçekleştirdikleri ders anlatımlarına ilişkin video kayıtlarının sınıfta analiz edilmesini önermektedirler. Bu doğrultuda, mikro öğretim uygulamalarının öğretmenlik uygulaması sürecine entegre edilmesi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine önemli katkılar sunabilir (Fernández, 2010; Remesh, 2013; Sherin & Van Es, 2005). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarını daha kontrollü bir ortamda gerçekleştirmelerine, öğretim stratejilerini geliştirmelerine ve ders anlatım süreçlerine dair yapıcı geri bildirim almalarına olanak tanır. Özellikle video kayıtlarının mikro öğretim yöntemiyle desteklenmesi, adayların kendi

performanslarını daha detaylı analiz etmelerini ve güçlü yönlerini keşfetmelerini sağlayarak mesleki yeterliliklerini artırabilir (Bell, 2007). Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf içindeki beden dili, ses tonu ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Brent & Thomson, 1996). Bu tür uygulamalar, öğretmen adaylarının hem teorik bilgileri pratiğe aktarmalarını hem de öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini geliştirmelerini destekleyebilir.

Dersin uygulama kısmına ilişkin öneriler olarak da öğretmen adayları daha fazla öğretmeni gözlemleyip, onların da deneyimlerinden faydalanabilmek adına yıl boyu aynı mentor öğretmenin derslerinde bulunmak yerine, dönem içinde öğretmen rotasyonunun yapılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Guskey (2002), mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin mesleki becerileri geliştirme sürecinde etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Darling-Hammond ve Bransford (2005) öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini planlama ve uygulama konusundaki yetersizliklerinin genellikle yetersiz rehberlik ve destekten kaynaklandığını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının uygulama derslerinde mentorluk sisteminin daha etkin bir şekilde kullanılması gerektiği görülmektedir. Benzer bir durum Ünver ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da belirtilmiştir. Bunun dışında özellikle ilk haftalarda sınıflara tek girmek yerine iki ya da üçerli gruplar halinde girmenin hem ilk başlardaki heyecanlarını ve endişelerini yenmek de faydalı olacağını hem de diğer öğretmen aday arkadaşları ile birlikte sınıf ortamını analiz etmenin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında gerçekleştirdikleri ders anlatımlarının ardından, sınıftaki öğrencilerden kısa anketler yoluyla geri bildirim alınması, adayların sunduğu öneriler arasında yer almaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarının eğitim deneyimlerini geliştirmeleri açısından önemli bir geri bildirim mekanizması olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları, Türkiye’de eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ve sosyokültürel açıdan belirleyici bir unsur haline gelen Liselere Giriş Sınavı’nın (LGS), öğrencilerin akademik yönelimlerini ve öğrenme süreçlerini şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adayları, LGS’ye hazırlanan öğrenci gruplarının çalışma süreçlerini daha yakından takip etmenin ve bu sürece aktif olarak katılmanın, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmayıp, kendi mesleki gelişimleri açısından da önemli bir deneyim sunduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu süreci deneyimlemek istemesi, öğretmenlik pratiği açısından önemli bir farkındalık yaratır ve öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya ve onları daha etkili bir şekilde desteklemeye olanak sağlar. Bu durum, sınav odaklı eğitim anlayışının öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine nasıl yansıtıldığına ve mesleki kimliklerini nasıl şekillendirdiğine dair sosyokültürel bir çerçevede ele alınabilir.

Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşleri, mevcut öğretmen eğitimi sisteminde uygulamalı deneyimlerin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aslında okul deneyimi dersi kaldırılarak öğretmenlik uygulaması süresi genişletilmiş olsa da, bu değişim öğretmen adaylarının pratik deneyim kazanma ihtiyacını tam anlamıyla karşılamamıştır. Nitekim bazı öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin daha önceki dönemlerde verilmesi ve uygulama süresinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. İlgili literatür de öğretmen adaylarına tanınan uygulama süresinin yetersiz olduğunu (Oral, 1997; Bay vd., 2020; Taylan, 2018), bu nedenle öğretmen adaylarının okul ortamında yeterli deneyim kazanamadıklarını ve öğrendiklerini yeterince uygulayamadıklarını ortaya koymaktadır (Gökçe & Demirhan, 2005; Güzel vd., 2010; Şimşek vd., 2013). Bu sorunun çözümü için öğretmen eğitiminin en kritik unsurlarından biri olan okul temelli uygulamalara daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir (Senemoğlu, 1993; Özcan, 2013). Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama sürecinin yalnızca son yıla sıkıştırılmak yerine son iki yıla yayılması gerektiğine dair görüşler de literatürde yer almaktadır (Aslan & Sağlam, 2018). Elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin yetersiz olduğunu ve bu durumun öğretmen adaylarının sınıf içi deneyimlerini kısıtladığını gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Aydın vd., 2007; Gökçe & Demirhan, 2005; Güzel vd., 2010; Şahin, 2010; Şaşmaz-Ören vd., 2009; Şimşek vd., 2013; Bay vd., 2019). Bu doğrultuda, öğretmenlik uygulaması sürecinin daha verimli hale gelmesi için uygulama

derslerinin süresinin artırılması, daha fazla okul içi gözlem fırsatının sağlanması ve öğretmen adaylarının yalnızca etkinlik düzenlemekle kalmayıp öğrenci öğrenmelerini izleme ve değerlendirme süreçlerine de aktif olarak katılım göstermesi gerekmektedir. Bu noktada, uygulama sürecinin etkinliğini artırmak için öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasında daha güçlü bir iş birliği geliştirilmesi gerekmektedir. Ayvacı ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında da vurgulandığı gibi, uygulama sürecinde rehberlik ve katılım odaklı bir yaklaşım benimsenmesi, öğretmen adaylarının sınıf içindeki rollerini daha bilinçli bir şekilde üstlenmelerini sağlayabilir. Bu önerilen yaklaşım, öğretmen adaylarının yalnızca sınıf yönetimi ve etkinlik düzenleme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenci öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme konularında da daha yetkin hale gelmelerini destekleyecektir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarında gelişime katkı sağladığı açıktır, ancak hala değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken noktalar bulunmaktadır (Stavridis & Papadopoulou, 2022). Öğretmenlik uygulaması derslerinin etkinliğini artırmak ve öğretmen adaylarının mesleki becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmek için önemli adımlar gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, onların mesleki hayata daha donanımlı ve özgüvenli bir şekilde başlamalarına katkı sağlayacak öneriler şunlardır:

Öğretmen adaylarının ders planlama sürecinde zorlandıkları gözlemlendiğinden, bu sürecin birebir rehberlik ve geri bildirimle desteklenmesi önemlidir. Materyal seçimi ve kullanımı konusunda eksiklikleri olduğu için adayların somut ve dijital öğretim araçlarını etkili şekilde kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Çevrim içi derslerde yaşanan teknolojik sorunlar, derslerin verimini düşürdüğünden, adayların bu alanda uygulamalı eğitimler alması faydalı olacaktır. Sınıf içi iletişim, beden dili ve ses kullanımı gibi konular, öğrenci etkileşimi açısından kritik olduğundan, öğretmen adaylarının bu becerilerini geliştirebileceği ders içeriklerinin eklenmesi faydalı olabilir. Ders anlatımları sonrası geri bildirim eksikliği, gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebileceğinden, hem uygulama öğretmenlerinden hem de öğrencilerden yapıcı geri bildirim alınması teşvik edilmelidir. Farklı öğretim yaklaşımlarını gözlemleme fırsatının sınırlı olması, adayların öğretim becerilerini geliştirmesini zorlaştırdığından, uygulama okullarında öğretmen rotasyonunun sağlanması yararlı olacaktır. Uygulama süresinin kısa olması, adayların yeterli deneyim kazanmasını engellediğinden, bu sürecin daha erken dönemde başlaması ve süresinin artırılması beklenmektedir. Çevrim içi derslerin, öğretmen adaylarının katılımını artırmada ve duygusal bağ kurmada yetersiz kalması, interaktif oturumlar ve grup çalışmalarıyla desteklenebilir. Stres ve heyecan yönetimi konusunda yaşanan zorluklar, öğretmen adaylarının performansını etkileyebileceğinden, bu konuda destekleyici programlar sunulması faydalı olabilir. Son olarak, uygulama öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasındaki iş birliğinin yetersiz olması, sürecin verimliliğini düşürdüğünden, düzenli geri bildirim ve koordinasyon sağlanarak bu iş birliği güçlendirilebilir. Bu öneriler, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırarak, eğitim süreçlerine daha donanımlı bir şekilde hazırlanmalarına katkı sunacaktır.

Mevcut araştırma, yalnızca öğretmen adaylarından oluşan bir grupla yapılmıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yanı sıra, uygulama okullarında görevlendirilen öğretmenler, üniversite öğretim elemanları ve çalışmaya katılan öğrenciler de dahil edilerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Bu, sonuçların karşılaştırılmasına olanak tanıyacak ve daha güvenli ve genellenebilir sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olacak, ayrıca programın yapısında, içeriğinde ve organizasyonunda daha önemli değişiklikler ve iyileştirmeler yapılabilmesi potansiyelini artıracaktır. Sonuç olarak, Zeichner (2002) tarafından da belirtildiği gibi, öğretmen eğitimi büyük bir çaba ve zaman gerektirse de okullar, üniversiteler ve eğitim fakültelerinin bu süreci önemli bir sorumluluk olarak önceliklendirmeleri ve bu vurguyu destekleyecek kaynaklar oluşturmaları gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.
- Altarawneh, A. F. Alkhazaleh, M., & Tarawneh, R. T. (2023). School based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 308-319. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3340>
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri-Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 32(32), 22-31.
- Bay, D. N., Şeker, P. T. ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 1-20.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bell, N. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Journal of Education for Teaching*, 33(2), 139-140.
- Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 9(3), 60-84.
- Brent, R., & Thomson, W. S. (1996). Enhancing teaching through microteaching: A key to professional growth. *Journal of Staff Development*, 17(3), 40-41.
- Crowther, D. T. & Cannon, J. R. (1998). *How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicum*. Association for the Education of Teachers of Science.
- Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dönmez Usta & Turan Güntepe (2016). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1214-1223.
- Ekin, A., & Susam, E. (2023). Evaluation of the teaching practice course according to the opinions of the teacher candidates (Example of Dicle University). *İnönü University Journal of the Graduate School of Education*, 10(19), 56–69. <https://doi.org/10.29129/inujse.1075315>
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- Fosnot, C. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach for Teaching*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö. & Soylu, Y. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 997-1012.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güzel, Cerit-Berber & Oral, (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hasher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- Healy, L., Ehrich, L. C., Hansford, B. & Stewart, D. (2001). Conversations: a means of learning, growth and change. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 332–345.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12. <https://vtechworks.lib.vt.edu/items/8dcb9793-3daf-43f3-9a98-677ded657647>
- Khalid, F. (2014). The impact of teaching practice experience in shaping pre-service teachers' professional identities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1921-1927. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1921>
- Kopar, T. N. , Kaygısız, F. N. & Boz- Yaman, B. (2019). Matematik Dersi Aday Öğretmenlerin Öğretim Pratiklerine Dair Yansıtmaları. *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education*, 542-551.
- Koray, A., & Pekbay, C. (2022). Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi: öğretmen adayı perspektifi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 117-131.

- Kurt Erhan, G. (2016). Matematik öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik beklentileri nelerdir?. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 279-289.
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2021, Eylül). Öğretmenlik uygulaması yönergesi. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_10/03181211\\_OYGYRETMENLIYK\\_UYGULAMASI\\_YOYNERGE\\_2021\\_EYLUYL\\_EK.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/03181211_OYGYRETMENLIYK_UYGULAMASI_YOYNERGE_2021_EYLUYL_EK.pdf)
- Oral, B. (1997). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 232, 9-13.
- Öner, G., & Aydın, E. (2016). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden ve bu derslerin paydaşlarından beklentileri. *ERPA International Congresses on Education 2016 Bildiriler Kitabı*, 283-298.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. (2013-12/543), TÜSİAD.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Power, A., Clarke, M., & Hine, A. (2002). “The internship: a journey of professional learning through reflection”. *Paper presented at Challenging Futures Conference*, University of New England, Australia.
- Remesh, A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Journal of Research in Medical Education & Ethics*, 3(2), 110-113.
- Senemoğlu, N. (1993). A study on initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 367-376.
- Sezer (2010). Okul deneyimi. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Aday Öğretmenler İçin Öğretmenlik Uygulaması* içinde (19-66 ss.) Anı Yayıncılık.
- Sherin, M. & van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 75-491 .
- Skott, J. (2001). The emerging practices of novice teachers: The roles of his school mathematics images. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 3-28.
- Stavridis, P. & Papadopoulou, V. (2022) The contribution of teaching practice to preservice teachers’ training – Empirical research of the department of primary education of Western Macedonia University students’ evaluation. *Educational Process International Journal*, 11(4), 92-111. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.114.5>
- Şahin, Ç. (2010). Okul deneyimi-II işbirliğinde tarafların karşılıklı beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1).
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 217-246.

- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497.
- Taylan, R. D. (2018). The relationship between pre-service mathematics teachers' focus on student thinking in lesson analysis and lesson planning tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 337-356. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9778-y>
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris, UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- Ünver, S. K., Özgür, Z., & Guzel, E. B. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimleri: geri bildirim ve fakülte-okul beklentilerindeki farklılıklardan kaynaklanan ikilemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 2230-2252.
- Wan N., Howard, N., Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching, *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) (1998). *İlköğretim Fen Öğretimi*. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Yükseköğretim Kurulu Yayını*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59-64. <http://www.jstor.org/stable/23478291>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Teaching practice courses are essential components of teacher education programs, offering prospective teachers the opportunity to apply what they have learned throughout their training. These courses, taken by students in the 7th and 8th semesters in Education Faculties, consist of two hours of theoretical instruction at the university and six hours of practical application in schools. They aim to develop teaching skills in the classroom, including management and extracurricular activities within the specific teaching field. The courses involve observations and applications related to field-specific teaching methods and techniques, development of activities and materials, preparation of teaching environments, classroom management, assessment, evaluation, and reflection. Weekly plans are prepared and implemented, followed by feedback sessions. At the end of the term, the work done is presented in a portfolio (YÖK, 1998; YÖK, 2007). The cooperation between the university and the school during the practice benefits both parties. Universities have the opportunity to link theory with practice, while schools contribute to the training of future teachers (Allsopp, DeMarie, Alvarez-

McHatton, & Doone, 2006). Prospective teachers also get the chance to experience real classroom environments before officially starting their careers.

Quality education, one of the 17 goals of sustainable development, depends on the competencies of teachers (Erdem, 2005). However, some studies indicate that novice mathematics teachers and teacher candidates struggle to convey their subject knowledge to students (Gökkurt, Şahin, & Soylu, 2012). This highlights the challenges of integrating theory and practice and underscores the importance of teaching practice courses (Power et al., 2002). In Turkey, the disconnect between field experience and teacher training courses is a known issue (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Özcan, 2013). Teacher educators must evaluate what teacher candidates should focus on during their field experiences, as this can determine what they will learn as future teachers (Taylan, 2018). Research shows that prospective mathematics teachers lack proficiency in subject matter expertise, classroom management, time management, use of the board, activity management, and material selection and usage (Kopar et al., 2019). Therefore, teacher candidates' desire to gain classroom management experience is prominent (Kurt Erhan, 2016).

This study aims to identify the expectations of pre-service primary school mathematics teachers regarding teaching practice courses and to examine how these expectations change when the course is conducted online. The research questions are: What are the expectations from Teaching Practice I and II courses? How do expectations change in online courses? What are the opportunities and limitations of online courses? What are the suggestions for getting more benefit from the course?

This study aims to provide insights for improving teacher training programs by examining the expectations of teacher candidates and the impact of online education on these expectations. The evaluation of pre-service primary school mathematics teachers competencies is based on four main competency areas (MEB, 2017).

### **Method**

A phenomenological design was used as the qualitative research method in this study. Phenomenological design aims to make sense of experiences, and in studies using this design, the data source consists of individuals experiencing the phenomenon under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2016). A total of 17 pre-service teachers (12 females and 5 males) enrolled in the primary school mathematics teaching program at a foundation university in Istanbul during the 2022-2023 academic year participated in the study.

Three data collection tools were used: Demographic Information Form, Expectation Form 1-2, and Opinion Form. The Demographic Information Form gathers detailed information about the teacher candidates. The Expectation Form 1-2 queries the expectations of teacher candidates regarding the teaching practice courses through open-ended questions. The Opinion Form includes questions about the opportunities and limitations of online courses and also suggestions to improve the course.

The research data were analyzed through descriptive analysis, which involves summarizing and interpreting the collected data based on predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data were evaluated based on teacher candidate competency indicators (MEB, 2021).

### **Results and Discussion**

The study's results revealed that the pre-service teachers' expectations from the first-term courses were realized in the second term, particularly in areas such as classroom management, effective use of time, effective communication with students, and effective lesson delivery. Teacher candidates stated that they made progress in these areas in the second term and overcame their initial anxieties and excitement. They also reported preparing more effective lesson plans by considering individual differences and student motivation.

The opportunities and limitations of online courses were also explored. Pre-service teachers noted the ease of access to document sharing and savings in time and travel as opportunities. However, they also pointed out limitations such as reduced interaction and technical issues. The pre-service teachers' suggestions for the theoretical and practical parts of the course were analyzed. In general, for the theoretical part, they suggested more lesson plan preparation, addressing misconceptions of students, and discussions on potential classroom issues. For the practical part, they recommended teacher rotation, group participation in classrooms, and receiving student feedback.

In conclusion, pre-service teachers indicated that their first-term expectations were largely met in the second term. Significant progress was observed in areas such as classroom management, effective use of time, communication with students, and effective lesson delivery. Additionally, they reported preparing more effective lesson plans by considering individual differences and student motivation and improving their technology and material usage skills. These findings highlight the critical role of teaching practice courses in the development of pre-service teachers.