



## FAKÜLTE-OKUL İŞBİRLİĞİ PROGRAMI: MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL UYGULAMA DERSİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ\*

### A FACULTY-SCHOOL PARTNERSHIP PROGRAMME: PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REFLECTIONS ON SCHOOL PRACTICE COURSE

Ali ERASLAN\*\*

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı, fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Okul Deneyimi II dersi ile ilgili matematik öğretmeni adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak 47 matematik öğretmeni adayına sömestrin sonunda uygulama okullarındaki deneyimlerini yansıtmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adayların bu soruya verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, uygulamanın etkin şekilde yürütülmesini sağlayacak olan iki önemli ayağından ne uygulama öğretmeni ne de ilgili öğretim elemanı bu sürece beklenen ilgi ve katkıyı sağlamakta bunun sonucu olarak okul deneyimi II uygulaması öğretmeni adaylarının gelişiminde olumlu katkılarından çok olumsuz yanlarıyla var olurken, öğretmen adayları uygulamanın kendilerini meslekten uzaklaştırdığını veya soğuttuğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, görevinin bilincinde, istekli ve tecrübeli uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile çalışan çok az sayıda aday öğretmeni olumlu ve faydalı deneyimlerle süreci tamamlarken gerçek okul ortamını yaşadıklarını ve kendilerini bir öğretmen gibi hissettiklerini dile getirmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** okul deneyimi II, matematik öğretmen adayları, fakülte-okul işbirliği

**ABSTRACT:** The aim of this study is to discuss the experiences of prospective mathematics teachers in the course of school experience II. For this aim, 47 prospective mathematics teachers taking the course of school experience II wrote and submitted a one-two page reflection of their school-based experiences at the end of the semester. Prospective mathematics teachers' written responses were examined and qualitatively analyzed for the common themes. Findings indicated that neither university mentors nor supervising teachers acted responsible and put the interest and commitment needed. Thus, prospective teachers gained more negative experiences such as making reluctant to the teaching as a profession or developing a negative attitude towards teaching rather than positive ones. On the other hand, a few prospective teachers who worked with trained and experienced supervising teachers and university mentors had good experience such as practicing teaching in real school situations and feeling like a teacher of the class.

**Keywords:** school experience II, prospective mathematics teachers, faculty-school partnership

## 1. GİRİŞ

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla birçok ülkenin öğretmen eğitimi programlarını incelemiş ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye'deki eğitim fakültelerinde yeniden bir yapılandırmaya gitmiştir. Bu ülkelerde yapılan incelemeler, öğretmen eğitimi programlarında öğrencilerin alan öğretimi bilgisi ile bu bilginin kullanıldığı uygulama okullarında elde edilen deneyimlerin yüksek nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde çok önemli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymuştur (YÖK, 1999). Bu yüzden YÖK yeni öğretmen eğitimi programı için hem ortak bir müfredat belirleyerek bir standard getirmiş hem de alan öğretimi dersleri ile okulda yapılan aktiviteleri artırma yoluna gitmiştir. Bu yeni yapı içerisinde, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Planlama ve Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi gibi yeni derslere ek olarak, öğretmen adaylarının uygulama okullarında daha fazla deneyim kazanması amacıyla, Öğretmenlik Uygulamasının yanında, Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II adlarıyla iki yeni ders eğitim fakülteleri programlarına eklenmiştir (YÖK, 1999). Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin bu süreçte daha aktif bir şekilde rol alması için fakülteler ile okullar arasında var olan işbirliği yeniden düzenlenmiş ve daha etkin ve işler hale getirilmiştir. Sekiz yılı aşkın bir süre bu program eğitim fakültelerinde uygulandıktan sonra 2006 yılında Yükseköğretim Kurulu programın aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışma başlatmış ve bu çerçevede

\* Bu çalışmanın bir kısmı Gazi Osmanpaşa Üniversitesinde düzenlenen 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur

\*\* Yrd.Doç.Dr., Samsun Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, aeraslan@omu.edu.tr..

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi ve Okul Deneyimi I dersleri kaldırılırken fakültelere, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmiş, seçmeli ders olanağı artırılmıştır (YÖK, 2007). Bu kapsamda ikinci bir okul deneyimi dersinin zorunlu veya seçmeli şekilde açılma kararı yine fakültelere bırakılmıştır.

Bu yeni programın değişik bölümlerini değerlendirmek amacıyla bir çok çalışma yapılmıştır (Koroğlu, Başer ve Güneş, 2000; Genç, Sarıçam ve Bakır, 2001; Çetintaş ve Genç, 2005; Boz ve Boz, 2006). Fakat öğretmen adaylarının okul deneyimi II ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini ortaya koyan çok az sayıda çalışma yapılmıştır (Güzel ve Cerit, 2006; Güzel ve Oral, 2006). Yapılan bu çalışmaların ilkinde tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliği öğrencilerinin okul deneyimi içerisindeki etkinlikleri karşılaştırılmış (Güzel ve Cerit, 2006) diğerin de ise orta öğretim fen ve matematik alan eğitimi öğrencilerinin okul deneyimi etkinlikleri üzerine görüşleri anket yardımıyla tespit edilmiştir (Güzel ve Oral, 2006). Fakat okul deneyimi II için ilköğretim matematik öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koyan nitel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden bu çalışmada amaç, yeni fakülte-okul işbirliği programı çerçevesinde, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi II uygulaması sırasında elde ettikleri olumlu ve olumsuz deneyimleri, karşılaştıkları zorlukları tespit ederek, bunlar üzerinde etkili ve verimli öğretmen eğitimi ilkesi çerçevesinde tartışmak ve çözüm önerileri sunmaktır.

### 1.1. Okul Deneyimi II

Okul Deneyimi II okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde öğretmen adayının öğrenme-öğretme süreci içinde gözlem ve öğretmenlik uygulaması yapması için planlanmış bir derstir (YÖK 1998a). Genel olarak bu dersin sonunda öğrencilerin sınıfta kısa süreli bir etkinliği planlayıp uygulayabilme, öğrenciler arasında bireysel öğrenme ve gelişim farklılıklarını tanıyabilme, okullarda diğer öğretmenlerle etkin ve uyumlu şekilde çalışabilme becerileri kazanmaları amaç edinilir (YÖK 1998a). İçerik olarak, öğretmen adayları uygulama okulunda buldukları süre boyunca her hafta bir etkinlik olmak üzere toplam 13 aktiviteyi tamamlarlar. Öğretim elemanı her hafta öğretmen adaylarına yapılacak olan aktiviteyi, bunu nasıl rapor etmesi gerektiğini ve değerlendirmenin ne şekilde olacağını açıklar. Takip eden hafta okulda yapılan çalışmalar ve deneyimler öğretim elemanı ile tartışılır, değerlendirilir ve teorik bağlamda fakültede öğrendikleri prensip ve kavramlarla ilişkilendirilir. Dönemin sonunda öğretmen adayları okullarda yapmış oldukları çalışmaların tüm ayrıntılarını içeren bir dosyayı ilgili öğretim elemanına sunarlar. Bazı gözlem ve uygulama konuları; öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamalarını kapsamaktadır (YÖK, 1998b). Bu dersin sonunda öğretmen adayları uygulama öğretmenlerini gerçek sınıf ortamlarında soru sorma tekniği, öğretim yöntemleri, sınıf kontrolü, ders yönetimi gibi konularda gözlemlerken aynı zamanda, test, çalışma kağıdı ve soru hazırlama, bunları uygulama ve değerlendirme, grup çalışması yapma, sınıf içi öğretim yapabilme becerilerini kazanma imkanı elde ederler.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, fakülte-okul işbirliği programı kapsamında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır.

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırma, 2006–2007 yılı güz döneminde, Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesine devam eden İlköğretim Matematik Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden Okul Deneyimi II dersini alan 47 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu öğrenciler okul deneyimi uygulamasını tamamlamak üzere şehrin merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 13 farklı ilköğretim okuluna her birinde 3–4 kişi olmak üzere rasgele yerleştirilmişlerdir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Güz sömestrin sonunda, matematik öğretmen adaylarına, görevlendirildikleri okullarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz deneyimlerini değerlendirip yazmaları amacıyla açık uçlu bir soru verilmiş ve bu soruyu en ayrıntılı biçimde yanıtlamaları istenirken verdikleri yanıtların fakülte-okul işbirliği programının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi açısından çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarından görüşlerini serbestçe yazmalarını sağlamak amacıyla kağıtlara isimlerini yazmamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bir veya iki sayfa tutan yazılı değerlendirmeleri önce olumlu ve olumsuz deneyimler olarak sınıflandırılmış sonra kendi aralarında kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Öğrencilerin dönemin sonunda bir açık uçlu soruya verdikleri yazılı açıklamalar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm öğrencilerin yazılı yanıtları kategorilere ve alt kategorilere ayrılarak, diğer öğrencilerle ortak kategorilerin tespiti amacıyla sürekli olarak karşılaştırılmıştır (Creswell, 1998). Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazılı kağıtları numaralandırılmış sonra her biri için belirlenen olumlu ve olumsuz deneyimler kodlanarak tespit edilmiş en sonunda da bunlar ortak ana temalar altında birleştirilmiştir. Belirlenen bu ortak temalar tekrarlanma sıklığı göz önüne alınarak tablo haline getirilmiştir. Yapılan bu kodlama ve kategori işleminin güvenilirliğini arttırmak için, veriler ve kategoriler araştırmacının dışında aynı üniversitede görev yapan eğitim doktorasına sahip iki çalışma arkadaşı tarafından incelenmiş, karşılaşılan anlaşmazlıklar tartışılarak giderilmiş ve bu şekilde kodlama ve kategori üzerinde yüksek oranda ortak bir mutabakata varılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

## 3. BULGULAR

Tüm öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II ile ilgili olarak görüş ve değerlendirmeleri aşağıda Tablo 1 de özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adayları çoğunlukla karşılaştıkları olumsuz deneyimlerden bahsetmişlerdir. Şikayetçi olunan konuların başında *aday öğretmenlerin uygulama öğretmeni tarafından dikkat dağıtan fazlalıklar olarak görülmesi* gelmektedir. Bunu sırasıyla, *uygulama öğretmenin görevinin bilincinde olmaması ve model olacak uygulamalar sergilememesi*, *öğretim elemanlarının ilgisizliği ve dönüt alamama* ve *eski sisteme dayalı öğretimin gözlenmesi* takip etmektedir. Diğer taraftan çok az bir öğrenci grubu bu uygulamanın özellikle olumlu ve faydalı taraflarını vurgularken bunu özellikle *gerçek okul ortamını yaşamak ve öğretmen gibi hissetmek* şeklinde ifade etmişlerdir.

**Tablo 1: Okul Deneyimi II Sırasında Elde Edilen Olumlu ve Olumsuz Deneyimler**

<b>Olumsuz Deneyimler</b>	<b>Yanıtlama Sıklığı</b>
1. Aday öğretmenlerin uygulama öğretmeni tarafından dikkat dağıtan fazlalıklar olarak görülmesi	26
2. Uygulama öğretmenin görevinin bilincinde olmaması ve model olacak uygulamalar sergileyememesi	21
3. Öğretim elemanlarının ilgisizliği ve dönüt alamama	17
4. Eski sisteme dayalı öğretimin gözlemlenmesi	14
<b>Olumlu Deneyimler</b>	
5. Gerçek okul ortamını yaşamak ve öğretmen gibi hissetmek	5

### 3.1. Aday Öğretmenlerin Uygulama Öğretmeni Tarafından Dikkat Dağıtan Fazlalıklar Olarak Görülmesi

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası bu uygulama sırasında kendilerinin sınıf ortamını bozan, varlığından rahatsız olunan bireyler olarak algılandığını ve çeşitli yollarla bulunmaları gereken sınıf ortamından uzaklaştırıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunla ilgili olarak öğretmen adaylarının ortak görüşlerini yansıtan bir kaç örnek aşağıda Tablo 2 sunulmuştur.

**Tablo 2: Dikkat Dağıtan Fazlalıklar Olarak Görülmesiyle İlgili Alıntılar**

Uygulama hocamız sınıftaki öğrencilerin bizi derste gördüklerinde şımarıklığa başladıkları gerekçesiyle derse girmeyin dedi. Bizde staj okulumuza gidip 1-2 saat öğretmenler odasında oturup geri döndük.
Staja gittiğimiz okulda bir matematik öğretmeni ben stajyer öğretmen istemiyorum dersin düzeni bozuluyor diye bizi kabul etmedi.
Öğretmenimiz öğrencilerin dikkatinin dağıldığını söyleyerek bizi derse almak istemedi.
Öğretmenimiz 4 saat verilen bu eğitim dersini bir saatle geçirip bizleri geri gönderdi.
Staj okuluma uygulama öğretmenimin bizi derste istememesi doğrultusunda sadece iki kez gidebildim.

Bu açıklamalar gösteriyor ki uygulama öğretmenleri okul deneyimi dersinin amacını ve önemini farkına varamamakta, öğretmen adaylarını bu süreçte “sınıfın düzenini bozan”, “öğrencileri şımartan”, “öğrencilerin dikkatini dağıtan”, veya “öğretmenlere aya bağı olan” fazlalıklar olarak değerlendirilmekte ve bu yönde ya öğretmen adaylarının ders gözlem saatlerini azaltmakta ya da öğrenciyi sınıfa kabul etmeyip dönem sonunda yapılan tüm aktiviteleri toptan değerlendirme yoluna gitmektedir. Stajyer öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini davetsiz bir misafir gibi algılaması, uygulamalar sırasında stajyer öğrencilerin sınıf içerisinde düşündükleri şeyleri istedikleri gibi yapmalarını engellemektedir (Johnson, 1994). Diğer taraftan, yeni fakülte-okul işbirliğinin en önemli boyutu öğretmen adaylarına sınıf içerisinde daha fazla pratik yapmasını ve yoğun bir şekilde o havayı teneffüs etmesini sağlamaktır. Bazen uygulama okullarında sınıfların fiziksel yetersizliği uygulama öğretmenini bu şekilde bir davranışa itebilmektedir. Öğretmen adaylarının gözlemlerini yapması için arka sıraların boşaltılması veya sınıfa ekstra sandalyeler getirilmesi küçük ve çok kalabalık olan bu sınıflarda gerek öğretmen adayları, gerek öğrenciler, gerekse de sınıf öğretmenin hareket kabiliyetini azaltabilmektedir.

### 3.2. Uygulama Öğretmeninin Görevinin Bilincinde Olmaması ve Model Olacak Uygulamalar Sergilememesi

İkinci olarak öğretmen adaylarının hemen hemen yarısının şikayet ettiği problem uygulama öğretmenin görevinin bilincinde olmaması ve model olacak uygulamalar sergilememesi olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları elde ettikleri deneyimleri genel olarak “neleri yapmaktan çok neleri yapmamam gerektiğini öğreniyorum” ortak ifadesi ile açıklamaktadır. Aday öğretmenlerin bununla ilgili benzer görüşleri Tablo 3 de sunulmuştur.

**Tablo 3: Görev Bilinci ve Model Olamama ile İlgili Alıntılar**

Çocuklar bu iş zaten angarya imzayı da o kadar problem etmeyin son hafta gelir hepsini atarsınız dedi.
Okuldaki öğretmenim okula gelmeyin kafanıza göre takılın, ben imzayı toptan atarım dedi.
Uygulama öğretmeni sizin derslere girmenize gerek yok yüksek not verip dersten geçireceğim deyip bizi gönderdi.
Grup çalışması çocukları bir araya toplayıp onlara bir kaç soru verip, başıboş bırakmak değil. Her grupta ayrı ayrı ilgilenip, yapılamayan, problem çıkan yerlerde yol göstermeyi gerektirir.
Çocukları tahtada bütün sınıfın içinde fiziksel özellikleriyle dalga geçerek (şişmanlığı mesela) dövüyor. Onları hiç uyardıktan direk yanına çağırıp dövüyor. Çocuk ağlıyor bütün arkadaşları ona bakıyor. Ben o anlarda çok geriliyorum .
Öğrencilere kitabı aynen defterlerine geçirerek ve sadece ders kitabındaki örnekleri çözdürerek ders işledi. Ne bir etkinlik ne de çocukları düşünmeye sevk edici bir şey.
Sınav kağıtlarını değerlendirmek istediğimiz zaman sizin notunuz bol olur diye izin vermedi .

Yukarıdaki direk alıntılar gösteriyor ki uygulama öğretmenleri bu uygulamayı “angarya” olarak görüp “yapmış görünmek için”, “formalite gereği” veya “baştan savma” bir şekilde uygulamaktadırlar. Öğretim elemanının her hafta yapılan gözlemleri takip edip dönüt vermemesi dersin tamamen uygulama öğretmenin insiyatifinde gelişigüzel bir şekilde yapılmasına neden olmaktadır. Bu şekilde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları için yapmaları gereken rehberlik görevinin öneminin farkında olmamaları aktivitelerin stajyer öğrenciler tarafından sıradan ve önemsiz bir uygulama gibi algılanmasına yol açabilmektedir. Öğretmen adaylarının bu şekilde yanlış algılaması uygulamadan elde edilecek beceri ve deneyimlerin değerini azaltmaktadır (Valli, 1992). Bunun yanında, uygulama öğretmenlerinin sınıf içinde sergiledikleri, fiziksel şiddet, öğrenciyi aşağılama, değerlendirme yaptırmama, farklı kaynak kullanmama, etkinlik yaptırmama, yanlış grup çalışması, farklı öğretim metodu kullanmama gibi hatalı uygulamalar stajyer öğrenciler tarafından sorgulanıp düşünmeksizin taklit edilebilmektedir (Guyton ve McIntyre, 1990 ; Valli, 1992 ; Exner, 1995). Diğer taraftan uygulama öğretmenlerinin okul deneyimleri sırasında, öğretmen adayları tarafından en çok etkilenilen ve faydalanılan kişilerin başında gelmesi (Feiman-Nemser, 1990 ; Stanulis ve Jeffers, 1995), onları bu süreçte söylemleri, davranışları ve uygulamalarıyla daha bilinçli hareket etme ve örnek birer model olma yolunda sorumluluğunu arttırmaktadır.

### 3.3. Öğretim Elemanlarının İlgisizliği ve Dönüt Alamama

Öğretmen adaylarının üçte biri öğretim elemanlarının ilgisizliği ve gözlemlerin ardından dönüt alamamalarından şikayetçi olmuşlardır. Bunla ilgili öğretmen adaylarının ortak görüşlerinden bazıları Tablo 4 de verilmiştir.

**Tablo 4: İlgisizlik ve Dönüt Alamama ile İlgili Alıntılar**

Üniversite hocası bir ilk hafta birde raporların toplandığı son hafta bizimle ilgilendi. Arada kalan 12-13 hafta ne biz hocayı nede hoca bizi gördü.
İlgili öğretim elemanı ile şu ana kadar pek iletişim içinde olduğumuz söylenemez. Çalışmalarımızın nasıl gittiği ya da izlenimlerimiz hakkında karşılıklı yorumda bulunmadık.
Danışman öğretmen [öğretim elemanı] bu dersin gerektirdiği gözlemlerimizi değerlendirme kısmında yardımcı olmadı.
Okuldaki bu gözlemlerimizi ne uygulama öğretmeniyle nede üniversitedeki danışman öğretmenimizle karşılıklı oturup yorumlamadık. Bu şekilde olduğu için düşüncelerimizde bakış açımızda herhangi bir değişiklik olmadı.
Gözlemler üzerinde tartışılmaması kafamda soru işaretlerine yol açtı. Neyin eksik neyin tam olduğunu öğrenmek istedim. Belki eksik yada yanlış bulduğum yerler, belki tamdır yada doğrudur.

Bu açıklamalar gösteriyor ki, bu uygulamanın en önemli ayaklarından biri olan öğretim elemanları, öğrencilere yeteri kadar rehberlik etmemekte ve dönüt verme mekanizmasını etkili bir şekilde işletememektedirler. Bu süreçte öğretim elemanlarıyla stajyer öğrencilerin okulda yapılan gözlem ve aktiviteler üzerine tartışması ve değerlendirme yapması özellikle teşvik edilmektedir (Brooks ve Sikes, 1997). Ayrıca üniversitede teorik olarak öğrenilen prensip ve kavramların okullarda yapılan uygulamalarla ilişkilendirilmesi yapılan bu gözlem ve aktivitelerin öğretmen adayları için daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Aksi takdirde bu çalışmada olduğu gibi öğretmen adayları neyi nasıl yapacaklarını öğrenip kendilerini geliştirmekten çok kafalarında cevapsız kalmış pek çok soruyla uygulamayı tamamlayabilmektedirler. Bu problemin bir sebebi eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına rehberlik edecek, yol gösterecek alanında yetişmiş yeterince öğretim elemanının olmamasıdır. Bu uygulama çoğu zaman alanının dışında ve okullarda hiç öğretmenlik deneyimi olmayan okutmanlar, araştırma görevlileri veya öğretim görevlileri tarafından yürütülmeye çalışılmaktadır. Bu duruma sorumluluklarına verilen stajyer öğrencilerin fazlalığı da eklendiğinde, uygulamada gerekli hassasiyetin gösterilmemesi veya görevin tam olarak yeterine getirilmemesi gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

### 3.4. Eski Sisteme Dayalı Öğretimin Gözlemlenmesi

Aday öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri tarafından ifade edilen bir diğer problem yeni matematik eğitim programının desteklediği yapılandırmacı yaklaşımdan ziyade davranışçı yaklaşımın özelliklerini taşıyan eski sisteme dayalı sınıfların gözlemlenmesi olmuştur. Bunla ilgili ortak görüşleri yansıtan bir kaç öğretmen adayının ifadeleri aşağıda Tablo 5 de sunulmuştur.

**Tablo 5: Eski Sistemin Uygulaması ile İlgili Alıntılar**

8. sınıfta yeni sistem uygulanmıyor. Ama ben öğretmenlik yaptığım zaman yeni sisteme göre öğretmenlik yapacağım. O yüzden stajda bu konuda çok şey öğrenebildiğimi söyleyemem.
7. sınıfa derse girdim. Bu sınıfta yapılandırmacı sisteme dayalı öğretim verilmiyordu. Biz öğretmenlik hayatımız boyunca bu yaklaşıma dayanarak öğretim vereceğiz. O zaman okulda gözlediklerim ve uygulamalarım ancak bu sene için geçerli olacak.
Gözlemlerim boyunca sunuş yoluyla anlatımdan başka öğretim yöntem ve tekniğinin kullanıldığını görmedim .
Ders kitabından soru çözüp ödevler veriyor. Hiçbir zaman elinde farklı bir kaynak görmedim. Öğrencilerine çalışma kağıdı bile hazırlamadı.
Bulduğum sınıflarda hiç bir zaman materyal üzerinde anlatım görmedim, grup çalışması hiç yapılmadı, yeni yapılandırmacı sistemin uygulamalarına rastlamadım.
Öğretmenimiz hiç materyal kullanmıyor. Stajda öğrencilerin çoğunun hala çizgi grafiğini okuyamadıklarını gördüm. Oysaki en kolay materyal hazırlanabilecek konudur grafikler.
Öğretmenimiz eski sistem yani düz anlatım kullanıyor. Yeni sistem için ben iş teknik hocası değilim, onlara kestirme biçirme mi öğreteceğim. Ben matematik öğretmeniyim dedi.

Yukarıdaki açıklamalar gösteriyor ki öğretmen adayları üniversitede öğrendikleri yeni matematik eğitimi programının uygulamalarını görmek istemektedirler. Gittikleri okullarda bunları bulamayan öğretmen adayları şaşırmakta ve kendi kendilerine yapılan bu gözlemlerin ne kadar anlamlı olduğunu sorgulamaktadırlar. Stajyer öğrencilerin üniversitede öğrendikleri öğretim yöntemlerinin benzerlerini gözlemleyebilecekleri okullara yerleştirilmesi çok önemlidir (Potthoff ve Alley, 1995; Teitel, 1997), aksi takdirde üniversitede verilen teorik bilgilerin okuldaki uygulama ile birbirinden bağımsız iki alan gibi algılamasına yol açacaktır (Clifton, Madzuk ve Roberts, 1994). Bu problemin asıl nedeni yeni matematik eğitimi programının bu yıl sadece ilköğretim 6. sınıflarda uygulanıyor olmasıdır. Bu sınıflar dışında 7 ve 8. sınıflarda gözlem yapan öğretmen adayları öğrenci merkezli, etkinlik temelinde, materyal kullanımına dayalı, grup içerisinde beraber keşfederek öğrenmeyi amaçlayan uygulamalar yerine, öğrencilerin pasif olduğu, düz anlatım veya sunuş yönteminin kullanıldığı sınıflarda gözlemlerin yapılması onların motivasyonunu negatif olarak etkilemekte yapılan gözlemleri “sıkıcı” “ ne işimize yarayacak” veya “boşa geçen zaman” olarak değerlendirmektedirler.

### 3.5. Gerçek Okul Ortamını Yaşamak ve Öğretmen Gibi Hissetmek

Diğer taraftan 5 öğretmen adayı yukarıda belirtilen problemlerin yanında bu uygulamadan tamamen olumlu ve faydalı deneyimler elde ettiklerini ifade eden açıklamalar yapmışlardır. Bunların vurguladığı ortak görüşler aşağıda Tablo 6 de sunulmuştur.

**Tablo 6: Olumlu Deneyimlerin Elde Edildiğini Vurgulayan Alıntılar**

Öncelikle şu anki okulların durumu ve derslerin nasıl işlendiğini hakkında fikir sahibi oldum. Bir ders nasıl yönetilir, öğrenci nasıl güdülenir, sınıf nasıl kontrol edilir hepsini öğrenme fırsatı buldum.
Öğretmenin konuyu anlatırken kullandığı dil, ses tonu, hangi konularda hangi strateji ve yöntemleri kullandığını gözlemlemek bizler için iyi birer tecrübe oldu.
Gittiğim süre içerisinde derste alıştırmalar çözdüm, konu anlattım, ödevleri kontrol ettim. Artık kendimi gerçekten o sınıfın öğretmeni gibi hissediyordum.

Staja giderken kendimi gerçekten öğretmen olmuş gibi hissediyordum. Bu ders sayesinde öğretmenlik mesleği konusunda çok şey öğrendim.
Uygulama öğretmenim tecrübeli, bilinçli bir öğretmen. Bana öğrencilere nasıl davranmam gerektiği konusunda yol gösterdi, rehberlik etti. Ders işlerken planlı ve disiplinli. Kendinden emin duruşuyla örnek bir insan.
Gözlemlerimizi her hafta rapor şeklinde yazarak üniversitedeki hocamıza verdik. Hocamızla birlikte yapmış olduğumuz gözlemleri değerlendirdik ve nasıl daha iyi olur bunu tartıştık.

Yukarıdaki açıklamalar gösteriyor ki, iyi bir uygulama öğretmeni ve iyi bir öğretim elemanına sahip öğrenciler Okul deneyimi II dersinden öngörülen amaca uygun olumlu deneyimlerle ayrılmaktadırlar. Diğer bir deyişle, uygulama öğretmeni ve üniversite elemanı tarafından sunulan iyi bir rehberlik, yol gösterim ve destek öğrencilerin öğretmen olarak gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Calderhead ve Shorrock, 1997). Öğretmen adaylarının kendilerine katkısının olduğunu veya öğrendiklerini ifade ettikleri bu olumlu deneyimlerinden bazıları: “gerçek okul ortamını yaşamak”, “ öğrencilerle birebir etkileşim içinde olmak”, “öğretmen gibi hissetmek”, “sınıf ortamını teneffüs etmek”, “ders yönetimi”, “sınıf kontrolü”, “güdüleme” “öğretilenle uygulanan arasındaki farkı görmek”, ve “farklı öğretim yöntemlerini gözlemeleme” sıralanabilir. Bu sonuçlar öngörülen mekanizmanın iyi çalışması durumunda Okul Deneyimi II dersinin öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olarak gelişimlerine önemli katkıları olacağı açıktır.

#### 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Okul Deneyimi II dersi ile ilgili ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bu ders ile ilgili deneyimlerinin olumlu veya olumsuz olarak gelişmesi uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının bu derse ve öğretmen adayına olan yaklaşımıyla orantılı olarak değiştiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin yarından fazlasının görevlerinin yeterince bilincinde olmamaları, yapılan uygulamayı önemsememeleri, gelen stajyer öğrencileri problem, fazlalık veya ayak bağı olarak görüp ondan kurtulmaya çalışmaları (gözlem saatlerini azaltmak veya sınıfa kabul etmemek gibi), bu uygulamanın stajyer öğrencilerin sadece okula gidip öğretmenler odasında oturmak ve dönem sonunda tüm raporları uygulama öğretmenine toptan imzalatarak bir mekanik işlemin veya formalitenin gerçekleşmesinden öteye gitmemesine yol açmaktadır. Ayrıca öğretim elemanının her hafta staj öğrencileriyle yapması gereken dönüt verme toplantılarını yapmaması veya bunu sürekli takip etmemesi uygulama öğretmenin yapacağı gözlem ve aktiviteler üzerinde istediği gibi karar verip uygulamasını kolaylaştırmaktadır. Uygulama öğretmeni ile öğretim elemanı arasında varılan bu iletişim eksikliği öğretmen adaylarının bu dersten amaçlanan kazanımları elde edememesine ve daha da önemlisi “öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmalarına ve soğumalarına” yol açmaktadır. Diğer taraftan sayıları çok az da olsa, ilgili ve alanında yetişmiş öğretim elemanı ile, fiziki şartları uygun bir okulda, görevinin bilincinde, tecrübeli ve istekli uygulama öğretmenleriyle çalışan öğretmen adayları bu süreçten olumlu ve pozitif deneyimlerle ayrılırken kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini ve bu mesleği daha fazla sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Bir başka problem, uygulama öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları sırasında öğrencilere uyguladıkları fiziksel şiddet, öğrenciyi aşağılama, stajyerlere değerlendirme yaptırmama, grup çalışması yaptırmama, farklı kaynak veya öğretim yöntemi kullanmama gibi örnekler öğretmen adaylarına yapmaları değil yapmamaları gereken uygulamalar için model oluşturmaktadır. Bu durumu bir stajyer “neleri yapmaktan çok neleri yapmamam gerektiğini öğrendim” şekilde açıklıyor. Diğer bir problem, deneyimlerin sadece yazılı rapor olarak sunumu, bunlar üzerinde öğretim elemanı ile tartışılıp değerlendirilmemesi öğrencilerin neyin doğru neyin yanlış olduğu üzerinde kafasında soru işareti yaratmakta, dersin en önemli parçalarından biri olan bu dönüt verme mekanizmasının çalıştırılmaması stajyer öğrencilerin yaptıkları gözlem ve uygulamaları anlamlandırmakta güçlük çekmesine yol açmaktadır. Son olarak, bu yıl tüm yurtda 6. sınıflarda başlatılan yeni matematik

müfredatının ardından öğrenciler gittikleri okullarda yeni uygulamanın örneklerini görmek istemekte fakat bundan sadece 6. sınıfları okutan öğretmenleri gözlemleyen çok az sayıda öğretmen adayı faydalanabilmekte, 7 ve 8. sınıfların derslerini gözlemleyen öğrenciler bu imkana sahip olamamakta ve bu sınıflarda yapılan gözlemleri “boşa geçen zaman” veya “anlamsız” olarak ifade etmektedirler.

Okul deneyimi II dersinin amacında da yer aldığı gibi, uygulama okullarında pratik yapma ve sınıf ortamını yoğun bir şekilde teneffüs etmenin etkili ve nitelikli öğretmen yetisizindeki önemi yadsınamaz (McIntyre, Byrd ve Foxx, 1996; Brickhouse ve Bodner, 1992). Fakülte-okul işbirliği kapsamında gerçekleştirilen bu uygulamanın başarısı aday öğretmen, uygulama öğretmeni ve ilgili öğretim elemanından oluşan üçlü saç ayağının her birinin sorumluluğunun bilincinde beraber ve koordineli bir şekilde çalışmasına bağlıdır (İmig ve Switzer, 1996). İyi yetişmiş ve istekli uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile çalışan öğretmen adayı kendisinden istenen aktiviteleri yaparken, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanını ile sürekli iletişim içerisinde onlarla yapılan çalışma ve gözlemleri tartışıp değerlendirerek, fakültede öğrendikleri prensip ve kavramları okullarda yapılan uygulamalarla ilişkilendirerek etkili ve nitelikli bir öğretmen olarak kendi kendisinin gelişip büyümesine katkıda bulunacaktır. Fakülte okul işbirliği çerçevesinde etkili ve nitelikli öğretmenler yetiştirmek için öncelikle bu konuda eğitim almış öğretmenlerle öğretim elemanlarının sayısını arttırmak ve bunların yakın işbirliğini içerisinde çalışacağı bir sistemi kurmak gerekmektedir. Böyle bir sistemi sağlayacak iki öneri aşağıda sunulmuştur.

(1) *Uygulama öğretmenlerine ve okullarına belli bir standardın getirilmesi* (Lemlech, Hertzog-Foliart ve Hackl, 1993; İmig ve Switzer, 1996; Penney ve Houlihan, 2003; Brooks, 2006). İllerde ve ilçelerde araç/gereç, laboratuvar ve fiziki şartları uygun okulların belirlenerek, burada görev yapan tecrübeli öğretmenlerin gönüllülük esasında üniversitelerde hizmet içi eğitimden geçirilmek suretiyle bu öğretmenlere “uygulama rehber öğretmeni” statüsü, okullara da “uygulama okulu” statüsü verilerek uygulama okulları ve öğretmenlerine bir standardın getirilmesi etkili ve verimli öğretmenler yetiştirilmesinde önemli katkıda bulunabilir. Bu şekilde uygulama, önceden belirlenmiş okullarda bu işi yapmaya gönüllü, alanında tecrübeli ve öğretmen eğitimi konusunda iyi yetişmiş öğretmenler eliyle daha profesyonelce yapılmasının yolunu açacaktır. Bu statüye sahip okul ve öğretmenlere ekstra ekonomik destek sağlanarak teşvik edilmesinin yansira uygulama öğretmenlerine bu sürecin mesleki anlamda kişisel gelişmelerine katkılarının altının çizilmesi ve uzun vadede bu okul ve öğretmenlerin sayılarının artırılması bu projenin başarısı açısından önemlidir.

(2) *Üniversitelerin bünyesinde araştırma ve uygulama okullarının kurulması* (Penney ve Houlihan, 2003; Brooks, 2006). Bu tip okulların kurulması üniversite-okul yakın işbirliğini arttıracak, üniversite hocası ile uygulama öğretmenin aynı anda öğrenciyi izlemesi ve değerlendirmesi mümkün olacak, yetişen öğretmen adaylarının hemen yanı başında bu konuda eğitilmiş hocaların nezaretinde deneyim sağlamları onları mesleğe karşı pozitif yönde güdüleyecek, daha kaliteli ve başarılı öğrencilerin yetişmesine vesile olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Boz, N. ve Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353–368.
- Brickhouse, N. ve Bodner, G. M. (1992). The beginning science teacher: Classroom narratives of convictions and constraints, *Journal of Research in Science Teaching*, 29(5), 471–485.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379–393.
- Brooks, V. ve Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: initial teacher education in secondary schools*. London: Open University Press.
- Calderhead, J. ve Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer.
- Clifton, R. A., Madzuk, D. ve Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate students: A case study of a Canadian university, *Journal of Education for Teaching*, 20, 179–192.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.



- Exner, P. D. (1995). Evaluating field experience programs. In G. A. Slick (Ed.), *Making the difference for teachers* (pp. 75-88). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-223). New York: Macmillan.
- Genç, A., Sarıçam, C. ve Bakır, N. (2001). Alman dili eğitimi anabilim dallarında okul deneyimi I dersinin uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 41-51.
- Guyton, E. ve McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: Macmillan.
- Güzel, H. ve Cerit, N. (2006). *Tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliği öğrencilerinin okul deneyimi etkinliklerinin karşılaştırılması*. Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Güzel, H. ve Oral, I. (2006). *S.U. Eğitim fakültesi OFMAE bölümü öğrencilerinin okul deneyimi üzerine bir araştırma*. Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Imig, D. G. ve Switzer, T. J. (1996). Changing teacher education programs. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 213-226). New York: Macmillan.
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45 (3), 199-208.
- Köroğlu, H., Başer, N. ve Güneş, Y. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Lemlech, J. K., Hertzog-Foliart, H. ve Hacki, A. K. (1993). The Los Angeles professional practice school: A study of mutual impact. In Linda Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools* (pp. 156-175). New York and London: Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McIntyre, J. D., Byrd, D. M. ve Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T. J. Buttery ve E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Penney, D. ve Houlihan, B. (2003). Higher education institutions and specialist schools: Potential partnerships, *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 235-248.
- Potthoff, D. ve Alley, R. (1995). Selecting placement sites for student teachers. *Education Canada*, 35, 55-59.
- Stanulis, R. N. ve Jeffers, L. (1995). Action research as a way of learning about teaching in a mentor-student teacher relationship. *Action in Teacher Education*, 16(4), 14-24.
- Teitel, L. (1997). Changing teacher education through professional development school partnerships: A five-year follow-up study. *Teachers College Record*, 99(2), 311-334.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25.
- Yükseköğretim Kurulu (1998a). *YÖK Dünya Bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1998b). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar*. 27.12.2007 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni\\_programlar\\_ve\\_icerik.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm) adresinden alınmıştır.

## EXTENDED ABSTRACT

Dissatisfaction with existing teacher education programs in Turkey caused Higher Education Council (YOK) to examine other counterpart programs in the USA and England. The analyses showed that the knowledge about teaching subject matter and the school-based experience are the two major and integrated factors in the development of prospective teachers' learning (YOK, 1999). Based on these analyses, in the 1998-1999 academic year, Higher Education Council introduced a new teacher education program, putting more emphasis on subject teaching courses and school-based experiences. This new program particularly increased the amount of time allotted for classroom observations and practice teaching in schools. As a part of this program, a new faculty-school partnership program was set up and some new courses such as School Experience I, School experience II and Classroom management were added.

In order to evaluate the effectiveness of the new teacher education program, many research studies have been done (Köroğlu, Başer & Güneş, 2000; Genç, Sarıçam & Bakır, 2001; Cetintaş & Genç, 2005; Boz & Boz, 2006). However, there are only a few studies done on school experience II (Güzel & Cerit, 2006; Güzel & Oral, 2006). These studies either compared the activities in the course of School Experience II (Güzel & Cerit, 2006) or quantitatively evaluated prospective teachers' attitudes on the activities of School Experience II (Güzel & Oral, 2006). None of these studies focused on prospective mathematics teachers' reflections on School Experience II. Thus, the purpose of this study was to qualitatively discuss the experiences of prospective mathematics teachers in the course of School Experience II. For this aim, 47 prospective mathematics teachers taking the course of School Experience II in the Faculty of Education at Ondokuz Mayıs University wrote and submitted a one-two page reflection of their school-based experiences at the end of the semester. Prospective mathematics teachers' written responses were examined and qualitatively analyzed for the common themes.

Prospective mathematics teachers' negative and positive experiences during the course of School Experience II are as follows: (1) prospective teachers considered to be a distracter or an intruder, (2) supervising teachers not responsible and not a good model, (3) university mentors not interested and not giving feedback, (4) observing traditional-based approaches, and (5) practicing teaching in real school situations and feeling like a teacher of the class. Findings indicated that neither university mentors nor supervising teachers acted responsible and put the interest and commitment needed. Thus, prospective teachers gained more negative experiences such as making reluctant to the teaching as a profession or developing a negative attitude towards teaching rather than positive experiences. On the other hand, a few prospective teachers who worked with trained and experienced supervising teachers and university mentors had good experience such as practicing teaching in real school situations and feeling like a teacher of the class.

The result of this study indicated that university mentors and supervising teachers were the main factors whether prospective mathematics teachers had a good or bad experience in the course of School Experience II. If a student teacher had a responsible and trained supervising teacher or university mentor, he or she end up with good experiences such as "feeling like a teacher of the class", "working and communicating with students" and "practicing teaching in real school situations" as well as learned about "teaching as a profession", "classroom management", "how to motivate students", "controlling classroom" and "how to use different teaching styles." If a student had an irresponsible and untrained supervising teacher or university mentor, he or she regarded his or her school experience as "artificial", "fulfilling a mechanic procedure" or "satisfying the required process without content." In addition, prospective teachers did not see their supervising teachers as model teachers because of their wrong actions towards students (physical punishment and making fun of students) and traditional-based approaches (direct teaching, not use of material or activity, not working in groups, not using additional source). Another negative experience for prospective teachers was that in the process they were seen as distracters or intruders in the classroom environment rather than a member of a teaching team. Lastly, some university mentors acted irresponsibly and ignored the feedback process needed to be done after each observation.

In conclusion, in most instances school experience II becomes unsatisfactory for prospective teachers because of irresponsibility of supervising teachers and university mentors as well as lack of interaction between them. In order to succeed in this process, all parties involved in the school experience II have to have enough training and then work in collaboration by sharing responsibility in a functional system. In this perspective, the following two suggestions were made: (1) *Certification program for training schools and trained supervising teachers* (Lemlech, Hertzog-Foliart & Hackl, 1993; Imig & Switzer, 1996; Penney & Houlihan, 2003; Brooks, 2006). The aim for this program is to initially identify a small number of schools which are already successful in Turkish education system in terms of having successful students, experienced teachers, teaching materials, technology and facilities. When teachers in these identified schools will be trained by the universities based on

objectives written in school experience II, they will be given a certification reading “trained supervising teacher” and the school they work in will be called “training school.” In this way, this process will be carried on by professional people who want to help and work with prospective teachers. In the long run, in order to encourage increasing the number of these schools and teachers, both the schools and teachers need to be financially supported by the government. (2) *University research and practice schools* (Penney & Houlihan, 2003; Brooks, 2006). This type of schools help to increase a close working relationship between faculty and school, and enable supervising teachers and university mentors to work together in the process of training and assessment of prospective teachers.